تعليم أطفال اللاجئين السوريين

إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن

شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت
(Shelly Culbertson, Louay Constant)



للمزيد من المعلومات حول هذا المنشور، الرجاء زيارة الموقع الإلكتروني www.rand.org/t/RR859

البيانات الفهرسية أثناء النشر التي أعدّتها مكتبة الكونغرس لهذا المنشور متوافرة.
الرقم الدولي المعياري للكتاب: 978-0-8330-9239-7

صدر عن مؤسسة RAND، سانتا مونيكا، كاليفورنيا.

صورة الغلاف: أطفال سوريّون في مدرسة في الأردن (شيلي كالبرتسون).

تمهيد

هجّرت الحرب الأهلية السورية نصف سكّان سوريا، فنزح المدنيّون إمّا داخليّاً أو إلى بلدانٍ أخرى. فتحت الدول المجاورة، لا سيّما لبنان وتركيا والأردن والعراق ومصر، أبوابها أمام اللاجئين برحابة صدر، تلبيةً لتلك الحاجة الإنسانية الكبيرة، كما استجابت وكالات المعونة الدولية لهذه الحاجة. تمتدّ الأزمة السورية اليوم إلى أوروبا. وتشكّل مسألة تربية أطفال اللاجئين وتعليمهم مصدر قلقٍ بشكل خاص، نظراً لأهميّتها على صعيد مستقبل المجتمع السوري ومجتمعات البلدان المستضيفة. تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى الإسهام في المناقشات المستمرّة بين الحكومات والجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة حول سياسات تعليم اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن (وهي البلدان الثلاثة التي تضمّ أكبر عدد من اللاجئين السوريين) على أربع مستويات هي:

- **الوصول إلى التعليم:** كيف يمكن لأطفال اللاجئين الوصول إلى التعليم؟
- **إدارة التعليم:** هل سيتمّ التخطيط للتعليم المتوفّر للاجئين وإدارته ودعمه؟
- **المجتمع:** كيف يمكن للتعليم المقدّم للاجئين التأسيس لمجتمع ينعم بالاستقرار والازدهار؟ كيف يمكن إدارة خطط تعليم اللاجئين في ظلّ قيود سياسية دقيقة؟
- **جودة التعليم:** كيف يمكن تعزيز جودة التعليم الذي يتمّ توفيره للاجئين ولمواطني البلد المستضيف في ظلّ مثل هذه الظروف الصعبة؟

يختتم التقرير بطرح أهداف السياسات ومناقشات التسويات المتعلقة بالأهداف في ظلّ شح الموارد والعوائق السياسية ووجود مجالات أخرى تحتاج إلى أبحاث إضافية.

مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط (CMEPP)

دُعم هذا البحث بمساهمات خيرية وأجري بموجب مبادرة مؤسسة RAND الموجهة لشباب الشرق الأوسط (IMEY) في مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط (CMEPP) التابع للمؤسسة، وذلك في إطار البرامج الدولية التي تقوم بها مؤسسة RAND. مؤسسة RAND مؤسسة غير ربحية تساعد على تحسين السياسات وعملية إتخاذ القرار من خلال البحث والتحليل. تركّز على المسائل الأكثر أهمية، مثل التعليم والصحة والأمن القومي والشؤون الدولية والتجارة والقانون والبيئة وغيرها. يجمع مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط (CMEPP) بين التفوّق في التحليل والخبرة الإقليمية عبر مؤسسة RAND لمعالجة التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الأكثر حساسيّةً التي تواجه الشرق الأوسط اليوم. للمزيد من المعلومات حول مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط التابع لمؤسسة RAND، الرجاء زيارة الموقع الإلكتروني www.rand.org/cmepp أو التواصل مع المدير (معلومات الإتصال متوافرة على الصفحة الإلكترونية).

جدول المحتويات

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

ملحق

الأشكال والجداول

الأشكال

الجداول

الملخّص

يشكّل وضع اللاجئين السوريين إحدى أقسى الأزمات الإنسانية في عصرنا هذا. منذ اندلاع الحرب الأهلية في العام 2011 وحتى أيلول 2015، تهجّر أكثر من نصف سكّان سوريا الذي يناهز عددهم 23 مليون نسمة، علماً أنّ ما لا يقلّ عن 7,6 مليون ممّن هجّروا لجأوا إلى النزوح الداخلي و4 مليون أصبحوا لاجئين. ويتمّ تدفّق اللاجئين السوريين على نطاق واسع بحيث يغيّر التركيبة السكانية في البلدان التي تستقبلهم: فارتفع عدد السكّان في لبنان بنسبة تزيد عن 25% وفي الأردن بنسبة 10% وفي المناطق التركية الحدودية بنسبة تتراوح بين 10 و20%. وأظهرت حكومات هذه البلدان ومواطنوها رحابةً ملحوظة تجاه هؤلاء اللاجئين.

إلّا أنّ وجود اللاجئين قد فرض متطلبات كبيرة على قطاعات الخدمات العامّة تفوق طاقتها وتتسبّب بضغوطات في البلدان التي تواجه تحدّياتها الخاصة على صعيد تطورّها واستقرارها. كما أسفر وجود اللاجئين عن إزدحام في المدارس والمستشفيات. علاوةً على ذلك، ارتفعت بدلات الإيجار في المناطق الفقيرة وبرزت ضغوط أثرت على انخفاض الأجور أو ارتفاع مستويات البطالة في اقتصادات تتمتّع بمستويات بطالة مرتفعة أساساً. تفتقد القطاعات العامة إلى الموارد المطلوبة وتعجز الخدمات التعليمية والصحية وغيرها عن مواكبة هذه الحاجات. تزيد الأعباء التي تثقل كاهل ميزانية الحكومات وبنيتها التحتية أكثر فأكثر ولا تكفي الموارد المالية التي يقدّمها المجتمع الدولي لتغطية التكاليف. في المجتمعات الأكثر تأثراً بوجود اللاجئين، قد تظهر توتّرات مباشرة بين مواطني البلد المستضيف والسوريّين، ما يخلق مخاوف على مستوى الأمن والترابط الإجتماعي.

فيما يفضّل اللاجئون والحكومات ومواطنو البلد المستضيف أن يعود اللاجئون إلى بلدهم قريباً، من المرجّح فيما يفضّل اللاجئون والحكومات ومواطنو البلد المستضيف أن يعود اللاجئون إلى بلدهم قريباً، لكن على الأغلب لن يعود الكثير من اللاجئين السوريين إلى بلادهم قبل سنوات أو حتى عقود. في الواقع، تظهر التجارب التاريخية أنّ حالات

اللجوء الطويل الأمد لا تُحلّ سريعاً. تدوم مثل هذه الحالات في الوقت الحاضر حوالى 20 سنة في المتوسّط قبل أن يعود اللاجئون إلى بلدهم أو قبل أن يتمّ التوصّل إلى حلولٍ أخرى. من المرجّح أن يكون وجود السوريين في البلدان المجاورة حالة تمتدّ على المدى المتوسط أو الطويل وأن تتطلّب خططاً تأخذ بعين الاعتبار هذا الإطار الزمني ومسؤولية دعم اللاجئين والبلدان المستضيفة ماليّاً التي تتّسم بطابع عالمي وطويل الأمد. أما التعليم فهو مرتبط بصورة غير منفصمة بالسياسات المتعلقة بالمدّة التي سيبقى فيها السوريون في هذه البلدان.

خلقت الحرب الأهلية السورية أزمة تعليمية في الشرق الأوسط. تقدّر المفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) أنّ أقلّ من 40 في المئة من أطفال اللاجئين السوريين يتابعون تعليماً نظاميّاً. فما هو على المحكّ ليس إمكانية وصول أطفال اللاجئين السوريين إلى التعليم فحسب، بل أيضاً مستقبل المجتمع السوري ومجتمعات البلدان المستضيفة إذ سيعتمد استقرار المنطقة وازدهارها على الحرص على توفير التعليم الذي يحتاج إليه الأطفال في سنّ الدراسة ليتحلّوا بالمرونة وبالقدرة على التكيّف مع الظروف التي تواجههم ولإعالة أنفسهم وعائلاتهم. فيما يعتمد مستقبل سوريا على أطفالها، فهي تشهد ولادة جيلٍ ضائع.

نظراً إلى أعداد أطفال اللاجئين السوريين الذين لا يتلقّون تعليماً نظاميّاً ولقدرات البلدان المستضيفة المنهكة وللاعتبارات السياسية وللمخاطر التي يتعرّض لها الأطفال والمجتمع بشكل عام، تبرز حاجةٌ ملحّةٌ للتخفيف من حدّة هذه الحالة عبر إستراتيجيات تعليمية لتنسيق الجهود وتبادل المعرفة واتخاذ قرارات مستندة إلى الأدلّة وتحسين الكفاءة والفاعلية وطلب الموارد. يوفّر هذا التقرير لمحةً عامّةً عن تعليم أطفال اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن، وهي البلدان الثلاثة التي تستقبل أعداداً كبيرةً من هؤلاء اللاجئين. كما يقدّم اعتبارات تتعلّق بالسياسات المتّبعة في مجال تعليم اللاجئين على أربع مستويات هي:

- **الوصول إلى التعليم:** كيف يمكن لأطفال اللاجئين الوصول إلى التعليم؟
- **إدارة التعليم:** كيف سيتمّ التخطيط لتعليم اللاجئين وإدارته ودعمه؟
- **المجتمع:** كيف يمكن للتعليم المقدّم للاجئين التأسيس لمجتمع ينعم بالاستقرار والازدهار؟ كيف يمكن إدارة خطط تعليم اللاجئين في ظلّ قيود سياسية حساسة؟
- **جودة التعليم:** كيف يمكن تعزيز جودة التعليم الذي يتمّ توفيره للاجئين ولمواطني البلد المستضيف في مثل هذه الظروف الصعبة؟

الاعتبارات الخاصة بسياسات الوصول إلى التعليم

يشكّل الوصول المحدود إلى التعليم أزمةً في البلدان التي تستضيف اللاجئين. لا يتلقّى أكثر من 542,000 طفل سوريٍّ لاجئٍ في لبنان وتركيا والأردن تعليماً نظاميّاً. وتشمل عوائق الوصول إلى التعليم نقص المساحات في المدارس واللغة والمناهج التعليمية والنقل وعدم اكتمال المستندات المطلوبة من الأهل وعمالة الأطفال والزواج المبكر والرسوم المدرسية والسلامة. بهدف معالجة مشكلة عدم قدرة المدارس على الاستيعاب، أضيفت مناوبات جديدة في المدارس الحكومية القائمة في لبنان والأردن، مع تقصير المناوبة الصباحية للطلّاب المواطنين واللاجئين. في تركيا، افتتح مجتمع اللاجئين السوريين ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة، اليونيسف (UNICEF) مدارس لأطفال اللاجئين. بُذلت جهود لبناء مدارس جديدة، لكنّها لم تكن كافية. في ما يلي اعتبارات سياسات تحسين الوصول إلى التعليم.

تطوير إستراتيجية منسّقة لمعالجة وصول الأطفال الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم. نحن نعتبر بأنّ ما نحن بأمسّ الحاجة إليه هو تخصيص خطط وموارد مهمّة لتحسين وصول أكثر من 542,000 طفل سوري لاجئ لا يرتاد المدرسة إلى التعليم ونعدّد أدناه الأفكار التي توصّلنا إليها.

تطوير خطّة لاستعمال المساحات المدرسية المتاحة بشكل استراتيجي. تتوافر مساحات مدرسية إضافية في أنظمة المدارس الحكومية. قد يسمح نظام معلومات جغرافية يوفّر خرائط حول تمركز اللاجئين بالنسبة إلى المدارس، إلى جانب خطّة نقل، باستعمال هذه المساحات بصورة أكثر فاعلية.

تطوير بدائل تعليمية نظاميّة مرخّص لها بدوام كامل وذات نوعية جيدة. قد يشمل ذلك برامج تمويل مبتكرة وإشراك الحكومات أو وكالات الأمم المتحدة أو أوساط الأعمال التجارية أو اللاجئين السوريين أو المنظّمات غير الحكومية أو غيرها من الهيئات. تتطلّب هذه النماذج تطوير الجودة والإشراف على إطار العمل والبرامج النظامية على نطاق واسع بالنسبة للأطفال الذين فوّتوا سنوات عدّة من التعليم، ومقاربة لإصدار الشهادات.

خلق مناوبات تعليمية إضافية في المدارس الرسمية مع التركيز بصورة أكبر على الجودة. يمكن للمناوبات أن توفّر بسرعة مساحات إضافية للتعليم النظامي الحكومي أو البديل. كما قد تعوّض زيادة الأيام الدراسية عن تقليص الدوام الدراسي الذي يتطلّبه اعتماد مناوبتين في المدارس.

تحليل نطاق عوائق الوصول إلى التعليم وتطوير خطط لمعالجتها. مقارنة أهمية الأسباب التي تدفع الأطفال إلى عدم الإلتحاق بالمدرسة وتطوير خطط لحلّ هذه المشاكل.

متابعة خطة بنّاءة لتمويل المدارس وبنائها. يجب أن تتضمّن خطة بناء مدرسة تسهيل السيناريوهات القصيرة والطويلة الأمد (قدر الإمكان) وتطويع المباني لأغراض أخرى وبناء مدارس إضافية والتمويل الابتكاري، والتزامات تمويل عالمية وإقليمية طويلة الأجل.

الاعتبارات الخاصّة بسياسات الإدارة

إنّ الحكومات المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والجهات المانحة واللاجئين أنفسهم معنيّون بتوفير التربية والتعليم، وبالمرافق واللوازم الدراسية وبتوفير المعلّمين وتدريبهم، والإشراف على التعليم ومراقبته والاطّلاع عليه ووضع سياسات شاملة وتوفير الموارد اللازمة، ودعم الوظائف. يشكّل توفير التعليم لمثل هذه الأعداد الضخمة من اللاجئين مهمّة إدارية معقّدة تتطلّب حلولاً قصيرة الأمد ووضع خطط على المدى الطويل وإثباتات تتّخذ القرارات على أساسها.

زيادة خطط تطوير طويلة الأمد إضافةً إلى استجابات إنسانية. تتوجّه الاستجابة عموماً لوضع اللاجئين حتى تاريخه نحو الحالات الطارئة، مركّزةً على الحلول القصيرة المدى. وبما أنّ الأزمة بدأت منذ أكثر من أربع سنوات، يجب أن يتمّ التخطيط لاستجابة تنموية طويلة الأمد تتضمّن توفير موارد أكثر وزيادة بناء قدرات وزارات التعليم الوطنية (أو الأنظمة البديلة التي تتمتّع بمعايير للجودة وتشرف عليها)، لكي يكون للبلدان نظام يمكن إدارته مع الوقت.

إعطاء الأولوية للتمويل لدعم التعليم النظامي. بما أنّ التمويل محدود ويحتمل أن يتراجع أكثر في المستقبل، يتوجّب وضعه في سلّم الأولويات إلى جانب إلتزامات الجهات المانحة الطويلة الأمد لدعم التعليم النظامي، خلافًا لمجموعة برامج الدعم القصيرة الأمد التي يتمّ اعتمادها حالياً.

الإستثمار في بناء قدرات الحكومات لإدارة الأزمة في المستقبل. تحتاج الحكومات إلى تحسين أنظمة الإدارة لتلبية مسؤولياتها المتزايدة في ما يتعلق بتعليم اللاجئين.

تحسين البيانات والمعلومات لتعزيز إدارة تعليم اللاجئين. إنّ المعلومات المتعلّقة بالتعليم غير كافية لتعزيز عملية إتخاذ القرار والتخطيط. يمكن تحسين المعلومات عبر جمع بيانات تتعلق بأسئلة رئيسة وتطوير مجموعة متناغمة من الموشّرات وبناء قدرات الحكومات على إدارة البيانات وتمكين جهات فاعلة عدة من المساهمة في أنظمة البيانات.

تحسين فاعلية الاستجابة لحاجة اللاجئين إلى التعليم عبر استخدام التكنولوجيا بصورة خلاّقة. تشكّل الهواتف المحمولة وأنظمة البيانات وخدمة الإنترنت وتطبيق يوتيوب كلّها فرصاً لتحقيق ذلك.

الاعتبارات الخاصّة بسياسات المجتمعات

أدى وجود اللاجئين بأعداد كبيرة إلى تغيّر التركيبة السكانية المحليّة مما خلق تحدّيات كبيرة للمجتمع السوري ومجتمع البلد المستضيف تؤثر على صالح هذين المجتمعين. يرتبط عددٌ من هذه التحديات المجتمعية بالتعليم، بما في ذلك كيفية دمج الأطفال في المدارس وإصدار الشهادات التعليمية لضمان إمكانية وصولهم إلى سوق العمل أو حصولهم على شهادات أعلى، والحاجة إلى تحسين سبل العيش للتخفيف من عمالة الأطفال أو الزواج المبكر والسماح للأطفال بتلقّي التعليم، وكيفية تولّي المدارس والمعلّمين إدارة حاجات الأطفال الاجتماعية النفسية. ويتسبّب حجم مجتمع اللاجئين السوريين مقارنةً بأحجام المجتمعات المستضيفة بخلل في التوازنات الدقيقة القائمة بين المجموعات. وفيما يلي مقارباتٌ عدّة.

قياس حسنات دمج السوريين في المدارس الرسمية أو فصلهم وسيّئات كلٍّ من هذين التدبيرين ووضع إستراتيجية مدروسة لمعالجة هذه المسألة. ثمّة أسباب تحتّم فصل الكثير من السوريين عن المواطنين في الصفوف على المدى القصير: فهم يتعلّمون في المناوبات الثانية أو في مدارس مخصّصة للمجتمع السوري أو في مدارس تديرها وكالات الأمم المتحدة. ولكنّ هذا قد يخلق، على المدى الطويل، مجموعةً منفصلةً عن بقيّة المجتمع (كاللاجئين الفلسطنيين) تظنّ بأنها تتلقّى خدمات أقلّ جودة وتتمتّع بفرص قليلة في سوق العمل وفي الوصول إلى تعليم عالٍ.

تنسيق معايير المناهج التعليمية وامتحانات الشهادات على المستوى الإقليمي، وذلك بمثابة استراتيجية لتهيئة الطلّاب السوريين إلى إحتمالين، هما إمّا العودة إلى سوريا أو الاندماج في مجتمع البلد المستضيف. نقترح مقارنةً بين معايير المناهج التعليمية المعتمدة في سوريا من جهة وتلك التي يعتمدها كلٌّ من تركيا والأردن ولبنان

والمنهج السوري المعدل (المرتبط بالمعارضة السورية). كما ننصح بالنظر في تطوير خيارات السوريين للحصول على الشهادات في نظام البلد المستضيف والنظام التعليمي السوري على حدٍّ سواء، وفي خلق برنامج تديره منظّمة دولية للسماح للطلّاب السوريين بالخضوع للامتحانات في البلد المستضيف وفي سوريا أيضاً.

تطوير خطة للسماح بتوظيف السوريين، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب الحدّ من تداعيات هذا التوظيف على أسواق العمل المحلية. يخلق ضعف قدرة السوريين على العمل وإعالة عائلاتهم ظروفاً تؤدّي إلى تراجع مستويات الأجور في البلد المستضيف وإلى تعزيز عمالة أطفال اللاجئين السوريين وزواجهم المبكر، مما يعيقهم عن الذهاب إلى المدارس. نقترح دراسة على سوق العمل وتطوير مقاربة مستندة إلى الأدلّة لتحقيق توازن بين الاعتبارات الاقتصادية الخاصة بالبلد المستضيف وحاجة السوريين لسبل العيش. قد يسمح توظيف السوريين أيضاً بجباية الضرائب، التي قد تستعمل لدعم الخدمات العامة، مثل التعليم.

تطوير برامج على النطاق المحلّيّ لتحضير المدارس والمعلّمين بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلّاب اللاجئين النفسية والاجتماعية. تحتاج المدارس إلى برامج منظّمة تلبّي حاجات الطلّاب النفسية والاجتماعية، كما يحتاج المعلّمون إلى التدريب في ما يتعلّق بالتعامل مع الحاجات الخاصّة بالسكّان اللاجئين.

الاعتبارات الخاصّة بسياسات الجودة

تسعى الحكومات المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية ومجتمع اللاجئين إلى توفير التعليم لأطفال اللاجئين. إلّا أنّ تكييف الحاجات التعليمية لهذه الأعداد الكبيرة شكّلت تحدّيات على مستوى جودة التعليم بالنسبة للاجئين والمواطنين على حدٍّ سواء، في ظلّ استنفاد الموارد ومعاناة أنظمة التعليم العام في مجاراتها. تستطيع عدّة خطوات التخفيف من حدّة هذه التحدّيات.

الحرص على تقديم وقت تعليمي ملائم في المناوبتين الأولى والثانية عبر زيادة عدد الأيام الدراسية. بهدف خلق مساحات أكبر في المدارس، تمّ اعتماد مناوبات ثانية في لبنان والأردن للسوريين في المدارس الحكومية. واقترحت دراسات أجريت في عدد من البلدان ككوريا الجنوبية والبرازيل أنّ الطلّاب الملتحقين بمدارس تؤمّن مناوبتين يمكنهم

تقديم الأداء نفسه الذي يقدّمه طلّاب المدارس التي تعتمد مناوبة واحدة، شرط أن يكون الدوام التعليمي كافياً وأن تكون الموارد موزّعةً بالتساوي بين المناوبتين.

دعم المعلّمين مع اللاجئين في صفوفهم بصورة إستراتيجية. قد يشمل ذلك توفير تدريب إضافيّ لمعلّمي البلد المستضيف ودمج المعلّمين المتمرّسين مع معلمين جدد في المدارس والمناوبات نفسها، ودمج اللاجئين السوريين الذين كانوا يعملون في مجال التعليم.

إدخال مدارس ومناوبات جديدة في الأنظمة الوطنية للإشراف على المدارس وتطوير مقاربات إشراف ودعم إضافية تلائم الظروف الجديدة. في البلدان الثلاثة المذكورة، ثمّة حاجة إلى مزيد من الإشراف والدعم للمدارس أو المناوبات التي يتمّ توفيرها للاجئين السوريين. قد يعني ذلك دمجهم في برامج وطنية قائمة للإشراف على المدارس وتطوير أساليب جديدة للتدريب والإشراف على الجودة مصمّمة بحسب حاجات أطفال اللاجئين وتطوير أطر عمل تضمن الجودة العالية والإشراف عليها في سياق برامج التعليم النظامي.

التركيز على الحاجات التعليمية لمواطني البلد المستضيف. وسط كلّ هذا، يتوجّب وضع حاجات مواطني البلد المستضيف في سلّم الأولويات ووضع خطط لتلبيتها وتمويلها ومعالجتها.

الاعتبارات النهائية والمفاضلة

من الواضح أنّ إدارة تعليم اللاجئين وتطبيق مبادرات جديدة ليست بالمهمّة السهلة، خاصّةً بالنسبة إلى هذا العدد الكبير من السكان الذي ارتفع بسرعة. فيما تقدّم هذه الدراسة لمحةً عامّةً عن الظروف والتحدّيات والأفكار التي تسمح بالمضيّ قدماً، يتوجّب إجراء دراسات إضافية لتقييم الجدوى والخيارات الأمثل وكيفية تطبيقها. بهدف تقديم وجهات نظر جديدة حول اعتبارات السياسات المطروحة في هذا التقرير، نقترح مجموعةً من الأهداف والاعتبارات لتوجيه مواصلة التخطيط بالإستناد إلى لقاءات ومراجعات للدراسات السابقة وتحليلات. في حين أنّ أصحاب الشأن في مجال التعليم قد يناقشون بعض هذه الأهداف وكيفيّة تحديد مدى أولويّة كلٍّ منها، تقدّم هذه الأهداف كمجموعة فرضيّات صريحة وضمنيّة تشكّل أساساً للاستجابة إلى حاجة اللاجئين السوريين إلى التعليم. وتشمل هذه الأهداف الفاعلية من حيث التكلفة، واستعمال الموارد المتوافرة، وإدارة مختلف السيناريوهات المستقبلية وعلاقات المجتمع المستضيف والإنصاف وتشارك المسؤوليات والجدوى السياسية وقدرة الحكومة والسرعة والفوائد التي تتلقّاها البلدان المستضيفة والجودة

والمبادئ، والسلامة والإستدامة وتماسك الهوية الوطنية وتعليم اللغة الأمّ وإتقان لغة البلد المستضيف وخلق نظام تعليمي موازٍ طويل الأمد، والدمج والحسم والسرعة والإستراتيجيات المدروسة.

هذه الأهداف طموحة. ويشكّل المضيّ قدماً فيها مخاطرة لا يستهان بها، إذ إنّ عدداً كبيراً منها يتعارض بعضه مع البعض الآخر. لذلك، يتوجّب المفاضلة بينها. نحن نعتبر أنّ الهدف الأهمّ هو تحقيق وصول أكبر إلى التعليم، لا سيّما معالجة حاجات 542,000 طفل سوري لاجئ غير ملتحق بالمدرسة في لبنان وتركيا والأردن إلى التعليم النظامي.

الشكر والعرفان

يودّ المؤلّفان شكر أصحاب الشأن التالين على مشاركتهم في اللقاءات وتبادل المستندات والبيانات والمساهمة بأفكارهم. إنّنا ممتنّون لوزارة التربية والتعليم ووزارة التخطيط والتعاون الدولي ولمكتب الملك عبدالله في المملكة الأردنية الهاشمية ولوزارة التربية والتعليم العالي في لبنان وللوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ولوزارة الخارجية الأمريكية (مكتب شؤون السكان و الهجرة واللاجئين)، ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة أو اليونيسف (UNICEF) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة أو اليونيسكو (UNESCO) والمفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) والمنظّمة الدولية للهجرة (International Organization for Migration) ومنظّمة "أنقذوا الأطفال" (Save the Children) وهيئة خدمات الإغاثة الكاثوليكية (Catho-lic Relief Services) وجمعية كاريتاس (Caritas) ومركز الدراسات الإستراتيجية في الجامعة الأردنية (Jordan University's Center for Strategic Studies) ومنظّمة أكتد (ACTED) وثانوية التراث في لبنان (نودّ الإشارة إلى أنّنا لم نجرِ لقاءاتٍ مع جميع وكالات الأمم المتحدة والمنظّمات غير الحكومية في كلّ بلد).

كما نودّ أن نشكر عضو مجلس إدارة مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط (CMEPP)، ويليام ريكر، على وقته الثمين ودعمه في هذا المشروع، كما وأعضاء المجلس الآخرين على مساهماتهم الإنسانية التي تجعل هذه الأنواع من الدراسات ممكنة.

ويهمّنا أيضاً أن نشكر أعضاء المجلس الإستشاري الأعلى للمشروع، داليا داسا كايي (Dalia Dassa Kaye) ودارلين أوبفر (Darleen Opfer) وشارلز رايز (Charles Ries) وروبن مايلي (Robin Meili) على نصائحهم وآرائهم البنّاءة وعلى التوجيه والدعم اللذين قدّماهما طوال فترة المشروع. كما نوجّه شكرنا إلى كلّ من جايمس هوبلر (James Hoobler) وسميرة أهدية (Semira Ahdiyyih) وكاتيا ميغاشيفا

(Katya Migacheva) على مساهمتهم في المراجعة الأدبية وميشيل هورنر (Michelle Horner) على إمدادنا بالمستندات.

أخيراً، نودّ أن نتقدّم بالشكر إلى روبن مايلي (مدير البرامج الدولية في مؤسسة RAND) على مراجعة ضمان الجودة لدى مؤسسة RAND. ونشكر أيضاً ريتا كرم (Rita Karam) (باحثة متخصصة بالسياسات لدى مؤسسة RAND وأستاذة في كلية RAND – Pardee للدراسات العليا) وإليزابيث فيريس (Elizabeth Ferris) (المدير المشارك في معهد بروكينغز وكلية لندن للعلوم الاقتصادية بشأن التشرّد الداخلي) وموسى شتيوي (Musa Shteiwi) (مدير مركز الدراسات الاستراتيجية في الجامعة الأردنية) على تقييمهم للتقرير بصفتهم نظراء.

مقدّمة

خلفية الدراسة وأهدافها

يشهد العالم في الوقت الراهن أعلى مستويات من اللجوء منذ الحرب العالمية الثانية (بحسب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين [UNHCR], 2015c). اعتباراً من نهاية العام 2014، بلغ عدد الأشخاص المهجّرين من جرّاء النزاعات على الصعيد العالمي 60 مليون شخصاً، 20 مليون منهم هم لاجئون عبروا حدود دولتهم و38 مليون يعتبرون نازحين داخليّاً لأنهم نزحوا داخل بلادهم ومليونان هم طالبو لجوء. نصف هؤلاء المهجّرين هم من الأطفال (UNHCR, 2014d). إنّ التهجير بالنسبة إلى الكثيرين ليس قصير الأمد، بل يتحوّل إلى نمط حياة على المدى الطويل؛ فمتوسّط المدّة التي تدوم فيها حالات اللجوء هو 17 عاماً (برنامج اللجنة التنفيذية للمفوضية السامية، 2004).

أنتجت الحرب الأهلية السورية إحدى أضخم الأزمات الإنسانية وأكثرها تعقيداً في عصرنا هذا. منذ اندلاع الحرب الأهلية في العام 2011 وحتى أيلول 2015، تهجّر أكثر من نصف سكّان سوريا الذين يناهز عددهم 23 مليون نسمة، علماً أنّ ما لا يقلّ عن 7,6 مليون ممّن هجّروا لجأوا إلى النزوح الداخلي و4 مليون أصبحوا لاجئين (UNHCR, 2015a; UNHCR, 2015d). بذلك، بات اللاجئون السوريون يشكّلون ثاني أضخم مجتمع لاجئ في العالم، بعد اللاجئين الفلسطينيين الذين يناهز عددهم الخمسة ملايين نسمة (نيبيهاي، Nebehay، 2015).

كما خلقت الحرب الأهلية السورية أيضاً أزمة تعليمية في الشرق الأوسط. تقدّر المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أنّ أقلّ من نصف أطفال اللاجئين السوريين يتابعون تعليماً نظامياً (خطّة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم ([3RP], 2015b). يتعرّض جيلٌ من الأطفال السوريين إلى خطر الحرمان من التعليم النظامي. لم يعد الكثير من الأطفال يرتاد المدرسة منذ سنوات،

بسبب انقطاع التعليم في سوريا وعدم قدرة الأنظمة التعليمية في البلدان المستضيفة على استيعاب جميع اللاجئين (اليونيسف – UNICEF], 2014a]). سيعتمد مستقبل الأطفال السوريين الشخصي واستقرار المنطقة وازدهارها على الحرص على توفير التعليم الذي يحتاج إليه الأطفال في سنّ الدراسة ليتحلّوا بالمرونة وبالقدرة على التكيّف مع الظروف التي تواجههم ولإعالة أنفسهم وعائلاتهم. كما إنّ غياب بيئة تعليمية توفّر الحماية وتطوير مهارات التفكير النقدي والفرص التي يتيحها التعليم قد يجعل الشباب أكثر عرضةً للإنضمام إلى جماعات متطرّفة. وتعرض تقاريرٌ تحمل عناوين إستفزازية هذه المخاطر: "أشخاص محطّمون: تحدّيات وأولويات تتعلق بالنساء والأطفال السوريين في الأردن؛ لا لضياع جيل: حماية مستقبل الأطفال الذين تطالهم الأزمة في سوريا؛ مستقبل سوريا: أطفال اللاجئين يواجهون أزمة." (UNICEF, 2013a; UNICEF, 2014a; UNHCR, 2013).

نظراً إلى أعداد أطفال اللاجئين السوريين الذين لا يتلقّون تعليماً نظاميّاً ولقدرات البلدان المستضيفة المحدودة وللتوازنات السياسية وللمخاطر التي يتعرّض لها الأطفال والمجتمع بشكل عام بفعل هذه العوامل، تبرز حاجةٌ للتخفيف من حدّة هذه الحالة عبر استراتيجيات تعليمية مبتكرة لتنسيق الجهود وتبادل المعرفة واتخاذ قرارات مستندة إلى الأدلّة وتحسين الكفاءة أو الفاعلية وطلب الموارد.

توفّر هذه الدراسة الاستطلاعية ، والتي موّلها مركز السياسات العامة في الشرق الأوسط التابع لمؤسسة RAND، لمحةً عامّةً عن تعليم أطفال اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن، (وهي البلدان الثلاثة التي تستقبل أكبر أعدادٍ من اللاجئين السوريين)، وتصف التعقيدات والمفاضلة وتقدّم توصياتٍ عمليّة.

السياق والاعتبارات الإقليمية

هرب اللاجئون السوريون بشكل أساسيّ إلى البلدان المجاورة، وهي لبنان وتركيا والأردن والعراق ومصر. ويتمّ تدفّق هؤلاء اللاجئين على نطاق واسع بحيث يغيّر التركيبة السكانية في البلدان التي تستقبلهم. يبيّن الشكل رقم 1–1 التغيرات الديموغرافية التي أنتجتها أزمة اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن لغاية أيلول 2015.

يستضيف لبنان والأردن حاليّاً أعلى نسبة لاجئين في العالم بالنسبة إلى الفرد الواحد (3RP, 2015c). قبل بداية الأزمة في العام 2011، كان عدد سكّان الأردن يبلغ 6,2 مليون نسمة. ويشير وصول نحو 630,000 لاجئٍ، فأصبح 10 في المئة من سكّان

الشكل رقم 1-1
نطاق أزمة اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن

تركيا
تركيا
عدد السكان قبل الأزمة: 73.1 مليون
عدد اللجئين السوريين المسجلين: 1.9 مليون
لبنان
عدد السكان قبل الأزمة: 4.1 مليون
عدد اللجئين السوريين المسجلين: 1.1 مليون
قبرص
سوريا
لبنان
العراق
إسرائيل
الأردن
الأردن
عدد السكان قبل الأزمة: 6.1 مليون
عدد اللجئين السوريين المسجلين: 0.6 مليون

RAND *RR859-1.1*

الأردن من اللاجئين السوريين (UNHCR, 2015d؛ البنك الدولي، 2015). وأشارت الحكومة الأردنية إلى أنّ العدد الإجمالي بما في ذلك اللاجئين غير المسجّلين، يصل إلى1,4 مليون (وزارة التخطيط والتعاون الدولي 2015، [MOPIC]). إنّ عدد اللاجئين السوريين المسجّلين في لبنان يناهز 1,1 مليون لاجئ. بما أنّ عدد السكان كان يقارب 4,4 مليون نسمة قبل حلول الأزمة، فإنّ اللاجئين قد رفعوا عدد سكّان لبنان بنسبة تزيد عن 25 في المئة في غضون بضع سنوات. يبلغ عدد اللاجئين السوريين المسجّلين لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في تركيا 1,9 مليون لاجئ، علماً أنّ عدد سكّان تركيا كان يقارب 73,1 مليون نسمة قبل حلول الأزمة. في جنوب شرق تركيا، حيث يتمركز القسم الأكبر من اللاجئين، يُقدّر أنّ اللاجئين يشكّلون ما بين 10 إلى 20 في المئة من السكّان في بعض هذه المناطق (ايديز Idiz، 2014؛ مدينة غازي عنتاب، غير مؤرّخ؛ البيرك Albayrak، 2014). علاوةً على ذلك، سُجّل نحو 250,000 لاجئٍ سوريٍّ في العراق و130,000 في مصر. أشار الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات

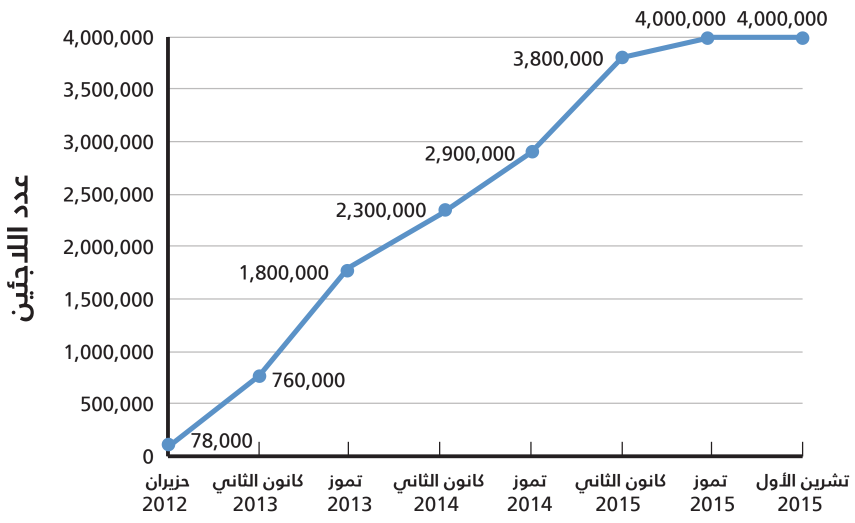
إلى أنّ هذه الارقام لا تمثّل إلّا اللاجئين المسجّلين ويقدّرون أنّ الأعداد الفعليّة التي تشمل اللاجئين غير المسجّلين هي أعلى بكثير.

وقد شكّلت السرعة التي ارتفعت فيها أعداد اللاجئين عاملاً أسهم في رفع التحدّيات أمام معالجة أزمة اللاجئين. في حزيران 2012، كان عدد اللاجئين 78,000 لاجئ. بحلول تشرين الأول 2015، ارتفع هذا العدد إلى 4 ملايين. يظهر الشكل رقم 2-1 سرعة ارتفاع عدد اللاجئين السوريين، من حزيران 2012 إلى تشرين الأول 2015 (مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية OCHA، 2012، 2014a، 2013b، 2013a، 2015، 2014b).

استقبلت البلدان الثلاثة المجاورة التي تتناولها هذه الدراسة، اللاجئين السوريين بكل رحابة صدر، ودعمتهم وقدّمت لهم خدمات القطاع العام، متكبّدةً نفقات عالية.

مع نهاية العام 2014، أنفقت تركيا حوالى 4,5 مليار دولار أمريكي على الاستجابة لحاجات اللاجئين (وكالة الأناظول، 2014)، كما أخذت الحكومة الأردنية قرضاً بقيمة 150 مليون دولار أمريكي لتغطية تكاليف تعليم اللاجئين ورعايتهم الصحية في العام

الشكل رقم 2-1
ارتفاع أعداد اللاجئين السوريين من حزيران 2012 إلى تشرين الأول 2015



RAND *RR1.2-859*

2014 (يوخانانوف Yukhananov، 2013). كما أعلن مسؤولون أردنيّون أنّ حكومتهم كانت تغطّي 80 في المئة من النفقات المرتبطة بأزمة اللاجئين، فيما يغطّي المجتمع الدولي النسبة المتبقّية (الفدالات Alvdalat، 2015). أمّا في لبنان، فقد ارتفع موشّر عجز الموازنة إلى إجمالي الناتج المحلي في العام 2013 بشكلٍ ملحوظ ولأوّل مرّةٍ منذ العام 2006، متخطّياً 140 في المئة (كاسبار Kasbar، 2014). حتى قبل اندلاع الحرب السورية، واجه كلٌّ من لبنان والأردن وتركيا مشاكله الاقتصادية والأمنية والتنموية الخاصّة التي تزداد حدّتها في الوقت الحاضر بفعل الحروب التي تجري على حدودها وتدفّق اللاجئين الذين يحتاجون إلى خدمات أساسية. تتمتّع تركيا بموارد أكثر من البلدان الأخرى، ما يشير أيضاً إلى أنّ هذه الأخيرة تتلقّى مساعداتٍ أقلّ. وقد أصبحت أحوال اللاجئين في البلدان المجاورة متردّية جدّاً بحيث باتت أزمة اللجوء تمتدّ إلى أوروبا.

إنّ أزمة اللاجئين السوريين هي أزمة تصيب المدن بشكلٍ رئيسٍ في البلدان الثلاثة. يعيش أكثر من 84 في المئة من اللاجئين السوريين في الأردن خارج المخيّمات ضمن مجموعات (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014h؛ وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2014b). كذلك، كان أقلّ من 10 في المئة من اللاجئين المسجّلين يقيمون في 22 مخيّماً في تركيا في كانون الأول 2014، فيما تعيش نسبة الـ85 في المئة المتبقية في مجتمعات مستضيفة. ونظراً إلى أنّ الكثير من اللاجئين غير مسجّلين، تكون هذه النسبة أكثر ارتفاعاً بكثير في المجتمعات المستضيفة (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015b). خلافاً لما يحصل في تركيا والأردن، إتّخذت الحكومة اللبنانية قراراً بعدم إقامة مخيّمات لجوء رسمية مزوّدة بالخدمات ؛ فيقيم اللاجئون إمّا في مجتمعات مستضيفة أو في مستوطنات خيم غير رسمية. في البلدان الثلاثة، يعيش اللاجئون المقيمون خارج المخيّمات مع أقاربهم وأصدقائهم، ويستأجرون أماكن إقامة مشتركة بين عائلات عدّة، ومستوطنات مؤقتة ومرتجلة ويسكنون مبانٍ مهجورة ويبحثون عن حلول أخرى لإعالة أنفسهم.

تقدّم استضافة اللاجئين في المناطق المُدنية أو في مجتمعات مستضيفة بدلاً من المخيّمات فرصاً وقيوداً على حدٍّ سواء. في العام 2009، بدأت المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تُشجّع على استضافة اللاجئين في مناطق مدنيّة بدلاً من المخيّمات (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2009). قد تكون الإقامة في مناطق مُدنية أفضل على مستوى الدمج الطويل الأمد وسبل العيش والاعتماد على الذات وكرامة اللاجئين، كما على مستوى قدرات البلدان على استيعاب سكّانٍ جدد. من جهةٍ أخرى، تشكّل تحدّياتٍ أمام اللاجئين الأكثر ضعفاً، كما أمام المجتمع الدولي في

الوصول إليهم. تخضع الخدمات، من مثل التعليم، إلى الرقابة والمساءلة بشكل أكبر عندما يقيم اللاجئون في مخيّمات، بما أنّ الجهات الفاعلة الإنسانية تستطيع تحديد مكانهم بسهولة، علماً أنّ هذه المهمّة تكون أصعب عندما يكون اللاجئون مشتّتين في المجتمعات المستضيفة. علاوةً على ذلك، عندما يعيش اللاجئون في مخيّمات، يكون تواجدهم أكثر بعداً عن نظر مواطني البلدان المستضيفة (الذين قد يخفون امتعاضاً أكبر تجاه اللاجئين المقيمين في المجتمعات المستضيفة).

بالإضافة إلى ذلك، وعلى الرغم من وجود إختلافاتٍ على مستوى القدرات المالية والإدارية بين حكومات البلدان الثلاثة، نلحظ ازدحاماً في المدارس والمستشفيات وارتفاعاً في بدلات الايجار في المناطق الفقيرة وضغوطاتٍ أثرت على انخفاض الأجور أو ارتفاع في مستويات البطالة في اقتصادات تتمتّع بمستويات بطالة مرتفعة أساساً. تفتقر القطاعات العامّة إلى الموارد المطلوبة وتعجز الخدمات التعليمية والصحية وغيرها عن مجاراة الإرتفاع في الطلب عليها. تتزايد الأعباء التي تثقل كاهل الموازنات الحكومية والبنى التحتية أكثر فأكثر ولا يغطّي التمويل الذي يقدّمه المجتمع الدولي النفقات (أولوان Olwan، 2009؛ دايفيس Davis وتايلر Taylor، 2013؛ Harvard Field Study Group، 2014). بحلول حزيران 2015، تمّ جمع أقلّ من ربع التمويل الذي طلبته الأمم المتحدة لدعم اللاجئين السوريين من الجهات المانحة والذي يبلغ 4,5 مليار دولار أمريكي (3RP, 2015a). في المجتمعات الأكثر تأثراً بوجود عدد كبير من اللاجئين، قد تظهر توتّرات مباشرة بين مواطني البلد المستضيف والسوريّين، ما يخلق مخاوف على مستوى الأمن والترابط الإجتماعي. كما ألحقت الأزمة أضراراً بالاقتصادات، إذ قلّصت التجارة عبر الحدود مع سوريا. قال أحد الأشخاص الذين أجري معهم أحد اللقاءات في تركيا إنّ "النظام برمّته مرهق" بفعل أزمة اللاجئين المستمرّة.

الأطر الزمنية والسيناريوهات وسياسات التوقّعات

ثمّة دوافع كثيرة لاعتبار أزمة اللاجئين السوريين مؤقّتة: تتطلّب استضافة اللاجئين موارد كبيرة واللاجئون يرغبون بالعودة إلى بلادهم ويخشى المواطنون التغيرات الديموغرافية التي قد يتسبّب بها وجود اللاجئين. ثمّة توازنٌ دقيق بين إدراة الضغوطات السياسية التي ينتجها وجود عدد كبير من اللاجئين الذين يتنافسون مع الموطنين على الخدمات العامة والمساكن والوظائف؛ والاستجابات الإنسانية لحاجات اللاجئين؛ وحاجات البلدان إلى التنمية لصالح مواطنيها؛ والحاجات الأمنية المتأتية من استضافة مجموعة جديدة من

الأشخاص المعرّضين لصدمات والمجندين سياسياً (أورهان Orhan، 2014؛ دينسر Dinçer وغيره، 2013؛ كاغابتاي ومينيكسي Cagaptay and Menekse، 2014؛ بلاك Black، 2014؛ منظمة العمل الدولية International Labour Organization، 2014؛ نايلر Naylor، 2015).

ولكن، لا يبدو أنّ الحرب تشارف على النهاية. وحتّى لو أجريت تسوية سياسية في سوريا، من المرجّح ألاّ يعود الكثير من اللاجئين السوريين إلى بلادهم لسنوات عديدة بسبب الضغوطات المجتمعية المترسّبة ودمار البنى التحتية وضعف الاقتصاد (جينكينس Jenkins، 2014). لم يعد يملك العديد من اللاجئين إلا القليل في بلادهم: في دراسة أجريت على اللاجئين في تركيا، قال نصف هؤلاء إنّ منازلهم قد دمّرت بالكامل أو تضرّرت بشكل كبير (رئاسة إدارة الكوارث والطوارئ – Disaster and Emergency Management Presidency [AFAD]، 2013). علاوةً على ذلك، تبيّن حالات اللجوء الطويل الأمد حول العالم وعلى مرّ التاريخ أنّها لا تحلّ بسرعة؛ كما ورد أعلاه، تستغرق عودة اللاجئين إلى بلادهم حوالى 17 عاماً (لويشر وميلنر Loescher and Milner، 2009). إنها ليست المرة الأولى التي تستضيف فيها هذه البلدان لاجئين: تضمّنت وفود أخرى من اللاجئين: فلسطينيين من جرّاء الصراع العربي الإسرائيلي في العامين 1948 و1967، وعراقيّين إثر حرب العراق، وأوروبيين ومسلمين من آسيا الوسطى هربوا من تركيا عقب إعادة ترسيم الحدود الوطنية الناتجة عن سقوط الإمبراطورية العثمانية. بقي الكثير من هؤلاء اللاجئين بشكل دائم، مشكّلين الشرق الأوسط الحديث. لذلك، يرجّح أن يشكّل وجود السوريين في البلدان المجاورة حالة متوسطة إلى طويلة الأمد.

تبرز حساسيّات سياسيّة أساسية تتمحور حول مسائل مدّة إقامة اللاجئين السوريين ووجوب إسناد الاستجابة إلى حاجاتهم إلى فرضيات إقامتهم على مدى قصير أو طويل أو بشكل دائم. فيما يرجّح بقاء العديد من اللاجئين لسنوات عدّة، تواجه الحكومات ضغوطات لعدم الإعتراف بذلك علناً ولوضع خطط تستند إلى فرضيات وجودهم على المدى القصير (أورهان، 2014؛ دينسر وغيره، 2013؛ كاغابتاي ومينيكسي، 2014؛ بلاك ، 2014؛ منظمة العمل الدولية، 2014؛ نايلر، 2015). يتمنّى عددٌ كبير من المواطنين بقاء اللاجئين بصورة مؤقتة وعودتهم إلى سوريا. للحكومات المستضيفة دافعٌ لعدم اتخاذ تدابير لدعم اندماج اللاجئين السوريين أو لعدم الاعتراف بإمكانية حصول التغيرات الديموغرافية على المدى الطويل، كما حصل في حالة اللاجئين الفلسطينيين على مدى العقود القليلة الماضية. سيختلّ التوازن الطائفي الدقيق في لبنان بين الشيعة والسنّة والمسيحيين والدروز بفعل وجود اللاجئين السوريين الذين هم بغالبيتهم من السنّة. كذلك، يشكّل اللاجئون

الفلسطينيون وفروعهم حالياً نصف سكّان الأردن. استقبل مواطنو لبنان والأردن وتركيا اللاجئين على افتراض أنّ وجودهم سيكون موقّتاً.

تُضاف جميع هذه الحساسيّات والضغوط إلى العوائق السياسية التي تواجه تطبيق الخطط التي على ما يبدو يجب ان تستند إلى افتراض وجود اللاجئين السوريين على المدى الطويل. ولكن، تبقى الحاجة رغم هذه الصعوبات إلى التفكير على المدى الأطول. هذا التوتر بين معالجة الحاجات القصيرة الأمد والواقع الذي يتطلب حلول طويلة الأمد والسياسات وراء هذه التوقّعات المتعلقة باللاجئين قد مورس في حالات سابقة في العديد من أزمات اللجوء الأخرى والتي لم تعالج بسهولة. تفتقر الكثير من حالات التشرّد إلى حلول حتى يومنا هذا (فيريس وكيريشي وشيخ، Ferris, Kirişci and Shaikh، 2013). يواجه الشرق الأوسط على وجه الخصوص خطر التحوّل إلى منطقة تهجير طويل الأمد في ظلّ غياب حلول دمج طويلة الأمد.

يرتبط التعليم بصورة غير منفصمة بالسياسات المتعلقة بالمدّة التي سيبقى فيها السوريون في هذه البلدان. في حين قد تكون الحكومات غير قادرة على الاعتراف علناً باحتمال أن تكون هذه الأزمة طويلة الأمد، لكنها لا تزال بحاجة إلى خطط، على المديين القصير والطويل، تسمح لها بإدارة عدّة سيناريوهات تتعلّق بالوجود السوري. في الوقت عينه، وعلى مستوى حقوق الإنسان ومستقبل المجتمع السوري والأمن القومي، من المهمّ اعتماد سياسات توفّر للسوريين أدنى سبل العيش. يتوجّب تقديم خدمات عامّة، بما فيها التعليم، من دون الاعتماد بالضرورة على فرضية وجود اللاجئين على المدى الطويل (أو استبعاد مغادرتهم في نهاية المطاف). ومع ذلك، لم يتمّ وضع خطط إنمائية على المدى الطويل كافية لمساعدة هذه الحكومات على خلق بنى تحتية وسياسات لإدارة تعليم اللاجئين في العقود القادمة. حتّى الآونة الأخيرة، كانت تتمّ معالجة الاستجابة إلى حاجة تعليم اللاجئين عبر برامج مؤقتة في إطار جهود قصيرة الأمد. كانت الحكومات ووكالات الأمم المتحدة، مثل اللاجئين، تضع خططها كما لو أنّ الأزمة ستنتهي قريباً.

نظراً لأهمية هذه الخدمات العامة، مثل التعليم، وللشكوك والتعقيدات التي تطال مستقبل اللاجئين السوريين في هذه البلدان، تبرز الحاجة إلى إجراء تحليل على طريقة "التخطيط بالسيناريو" الذي طوّرته مؤسسة RAND بصورة أولية بعد الحرب العالمية الثانية والذي بات يستخدم على نطاق واسع في التخطيط الحكومي والتجاري (شيرماك، لينام وروونا، Chermack, Lynham and Ruona، 2001). في إطار التخطيط بالسيناريو، يتمّ إعداد سيناريوهات مستقبلية بديلة وتعتمد الخطط التي تلبّي مختلف حاجات هذه السيناريوهات بصورة أفضل. في هذه الحالة، وفيما يعجز هذا التقرير عن تحديد وجود

اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة في المستقبل، نجري تحليلاً ونعطي إقتراحات تتعلّق بالسياسات الواجب اتباعها، آخذين بعين الاعتبار الطريقة التي يمكن فيها أن تلبّي الخطوات المتخذة الحاجات القصيرة والطويلة الأمد مع السعي إلى تعزيز آمال السوريين والبلدان المستضيفة لهم بعودة الكثير من السوريين إلى بلادهم.

مقاربة الدراسة والقيود وتنظيم التقرير

يوفّر هذا التقرير لمحةً عامّةً عن الظروف واعتبارات السياسات الواجب الأخذ بها في ما يتعلق بتعليم اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن. تضمّنت مقاربة البحث مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بتعليم اللاجئين حول العالم ومراجعة مستندات تتناول تعليم اللاجئين في البلدان التي شملتها الدراسة، بما في ذلك مستندات ودراسات عامّة قدّمتها الحكومات ووكالات الأمم المتحدة ومنظّمات غير حكومية في تركيا ولبنان والأردن. فيما تعتبر الأزمة السورية، مقارنة بكلّ أزمات اللجوء، فريدةً من نوعها، نلحظ أنّ الكثير من التحديات الخاصّة بأزمة تعليم اللاجئين السوريين قد واجهت أيضاً أزمات لجوء أخرى. اعتمدت الدراسة أيضاً على 35 لقاء مع وكالات حكومية (وزارات التعليم والتخطيط) ووكالات (بما فيها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة وغيرها)، وجهات مانحة ومنظّمات غير حكومية ومؤسسات فكر ورأي ومدراء مدارس، أجريت في البلدان الثلاثة بين شهريّ تموز وآب 2014.

ثمّة قيودٌ فرضت على هذا التقرير. أولاً، هو دراسة استطلاعية تهدف إلى تقديم لمحة عامة عن التوجّهات في البلدان الثلاثة عوضاً عن تحليل عميق لكلّ بلد. بعد ذلك، أُجرى 10 إلى 15 لقاءً مع البارزين من أصحاب الشأن في كلّ بلد، من بينهم مسؤولون حكوميون وجهات مانحة ووكالات تابعة للأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية، علماً أنّ أصحاب الشأن لم يكونوا كلّهم متواجدين لإجراء لقاءات في كلّ بلد. أخيراً، لم تكن موارد البيانات المتعلقة بتعليم اللاجئين كاملةً في بعض الحالات. لمعالجة هذه القيود، أقرّ التقرير بنقص المعلومات حيثما لم تكن المعلومات متوافرةً بالكامل وجمع معلومات من موارد عدّة.

بغية تنظيم التحليل ودراسة خطوات عملية لمعالجة مسألة تعليم اللاجئين السوريين، قمنا بتطوير إطار عمل تطبيقيّ وعمليّ لإدارة مسألة تعليم اللاجئين مصوّر في الشكل رقم 3–1.

يتضمّن إطار العمل اعتبارات السياسات الواجب اعتمادها على أربع مستويات من عملية تعليم اللاجئين، وهي:

- **الوصول إلى التعليم:** كيف يمكن لأطفال اللاجئين الوصول إلى التعليم؟
- **إدارة التعليم:** هل سيتمّ التخطيط للتعليم المتوفّر للاجئين وإدارته ودعمه؟
- **المجتمع:** كيف يمكن للتعليم المقدّم للاجئين التأسيس لمجتمع ينعم بالاستقرار والازدهار؟ كيف يمكن إدارة خطط تعليم اللاجئين في ظلّ قيود سياسية دقيقة؟
- **جودة التعليم:** كيف يمكن تعزيز جودة التعليم الذي يتمّ توفيره للاجئين ولمواطني البلد المستضيف في ظلّ مثل هذه الظروف الصعبة؟

تم تطوير إطار العمل لتعليم اللاجئين بناءً على (1) المسائل الأكثر أهمية حسب تصنيف الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات، (2) ومراجعتنا لنتائج الموادّ المطبوعة، (3) ومن العوامل المتوافرة في أطر عمل أخرى تتعلق بالتعليم:

يطلق البحث الذي أجرته المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تحت عنوان "تعليم اللاجئين: عرض شامل" نقاشاً حول الوصول إلى التعليم وجودته وحمايته

الشكل رقم 3-1
إطار عمل عمليّ يتعلّق بتعليم اللاجئين السوريين



RAND *RR1.3-859*

(درايدن بيترسون، Dryden – Peterson، 2011). اعتمدت الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ أو الآيني (INEE) مجموعة من المعايير الدنيا والخاصة بالتعليم في حالات الطوارئ نُظّمت في خمس مجالات، وهي: المعايير التأسيسية (مشابهة لعنصر الجودة لدينا)؛ الوصول والبيئة التعليمية (مشابهة لعنصر الوصول لدينا)؛ التعليم والتعلّم (متداخل مع عنصريّ الجودة والمجتمع لدينا)؛ المعلّمون وغيرهم من أفراد فريق العمل التعليمي (متداخل مع عنصر الإدارة لدينا)؛ سياسات التعليم (تتداخل مع عنصريّ الجودة والإدراة لدينا) (الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، 2010). يستعمل مركز دراسات اللاجئين في جامعة أوكسفورد إطار عمل وطلب (مشابه لعنصر الوصول لدينا) وفجوات وممارسات جيدة (يتداخل مع عنصريّ الإدارة والجودة لدينا (شاتي Chatty ، 2015). بالتالي، فإنّ عنصريّ الجودة والوصول هما عنصران مشتركان بين أطر العمل المتعلقة بالتعليم. يستند عنصر "المجتمع" في إطار العمل الذي نعتمده لتحليل المسائل الاجتماعية والديموغرافية والسياسية التي صادفناها في الدراسة. يتأتّى عنصر "الإدارة" من مناقشات عديدة حول مختلف تحدّيات التنسيق وتعقيداته على مستوى تعليم اللاجئين.

تماشياً مع إطار العمل التأسيسي، يقسّم هذا التقرير إلى ستّة فصول. بعد هذا التمهيد، يشير الفصل الثاني إلى وجود أزمة على صعيد الوصول إلى التعليم وإلى واجب الحكومات المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة في التركيز بصورة أولية على تحسين وصول الأطفال السوريين الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم. ويقدّم الفصل الثالث سياقاً حول إدارة تعليم اللاجئين ويصف الثغرات والحاجات المتعلقة بالمعلومات ويؤيّد وضع خطط تنموية طويلة الأمد إلى جانب الاستجابات الإنسانية القصيرة الأمد. أمّا الفصل الرابع، فيناقش مسألتيّ التعليم والمجتمع، إذ يقترح اتخاذ القرار بصورة مدروسة حول كيفيّة دمج التعليم لغايات الترابط الإجتماعي ويطرح سياسات توظيف تنموية مستندة إلى الأدلّة تراعي اعتبارات البطالة والاعتبارات الاقتصادية الخاصة بالبلد المستضيف وحاجة السوريين إلى سبل العيش، كما يصف الحاجة إلى مقاربة تتعلّق بإصدار الشهادات. ويصف الفصل الخامس التحديات للوصول إلى التعليم ذو الجودة العالية التي تواجه أنظمة التعليم في البلد المستضيف واللاجئين ويقترح خطوات للحدّ من هذه التحديات. وأخيراً، نختم في الفصل السادس بدعوةٍ لوضع استراتيجية فعّالة من حيث التكلفة ومنسّقة لمعالجة مسألة تعليم اللاجئين السوريين ولتحديد الأهداف والفرضيات المتعارضة العديدة حول كيفية تلبية هذه الحاجات التعليمية ولتدوين الضرورة المؤسفة والمحتومة للجوء إلى المفاضلة بين هذه الحاجات.

الوصول إلى التعليم

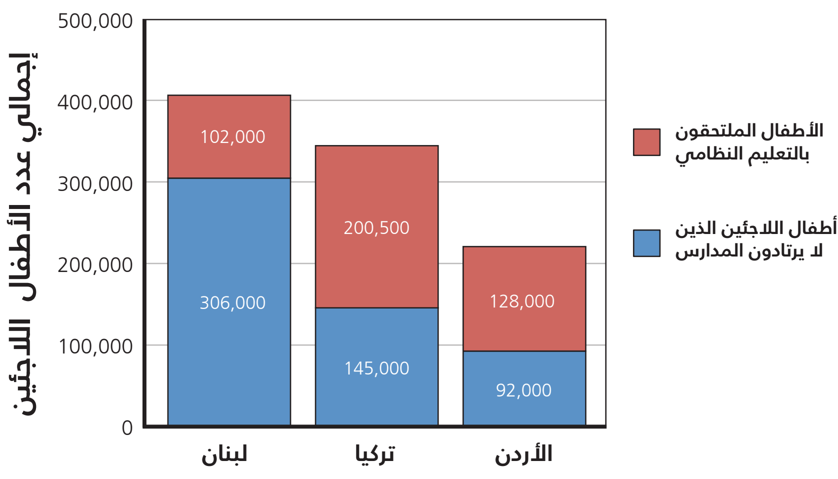
تشكّل النسبة المنخفضة لوصول اللاجئين السوريين إلى التعليم أزمة. فيما يعتمد كلٌّ من لبنان وتركيا والأردن سياساتٍ تسمح للاجئين السوريين بالوصول إلى التعليم العام، فإنّ نسبة التسجيل منخفضة ونسبة الارتياد الفعليّ للمدارس غير محدّدة. ما يزال الكثير من الأطفال خارج المدارس لعدّة سنوات نظراً إلى انقطاع التعليم في سوريا وإلى انعدام الوصول الثابت إلى التعليم في البلدان المستضيفة. إن النقص في التعليم يهدد بخلق جيل من الأطفال السوريين المحرومين من المهارات الحياتية والمهنيّة التي يحتاجونها في المستقبل. في هذا الفصل، نشرح سياسات الوصول إلى التعليم والبيانات ذات الصلة والنسب المتعلقة بالتعليم النظامي وعوائق الوصول والجهود المبذولة لمواجهة هذه العوائق وبرامج التعليم البديل واعتبارات سياسات الوصول، مع التوصية بإعتماد مقاربة إقليمية مركّزة لتحسين الوصول للتعليم عبر الإستثمار في البنى التحتية والتمويل المستدام وإيجاد حلول للمشاكل.

سياسات الوصول والبيانات والنسب الخاصّة بالتعليم النظامي

إنّ نسبة الوصول إلى التعليم النظامي منخفضة، وتختلف بحسب الموقع والبيئة المحيطة (مخيّمات أو مجتمعات مستضيفة) ويصعب تحديدها بصورة دقيقة. يبيّن الشكل رقم 1−2 تقديرات حول تسجيل اللاجئين السوريين في التعليم النظامي في آذار 2015 (3RP, 2015b).

بلغت نسبة تسجيل اللاجئين السوريين في التعليم النظامي 25 في المئة في لبنان في بداية العام الدراسي 2014 (102,000 طفل سوري مسجّل من أصل حوالى 408,000 طفل في سنّ الدراسة) و60 في المئة في تركيا (200,500 طفل سوري

الشكل رقم 1–2
تسجيل اللاجئين السوريين في المدارس في لبنان وتركيا والأردن في العام 2015



المصدر: 3RP, 2015b.
RAND *RR2.1-859*

مسجّل من أصل حوالى 345,500 طفل في سنّ الدراسة) و60 في المئة في الأردن (128,000 طفل سوري مسجّل من أصل حوالى 220,000 طفل في سنّ الدراسة).

باختصار، بلغت نسبة الأطفال السوريين المسجّلين والذين يعتبرون في سنّ الدراسة والملتحقين بالتعليم النظامي في هذه البلدان الثلاثة 44 في المئة لغاية آذار 2015.[1] هذه النسبة أقلّ من المعدّل العالمي لالتحاق اللاجئين بالمدارس الإبتدائية (76 في المئة) وبالمدارس الثانوية (36 في المئة) (درايدن – بيترسون، Dryden – Peterson 2011). وقد شكّلت السرعة التي ارتفعت فيها أعداد اللاجئين السوريين. إحدى الاعتبارات الحاسمة هنا سرعة تزايد عدد اللاجئين الذين يشكلون أساساً عدداً كبيراً يصعب على البلدان المستضيفة استيعابه.

[1] تجدر الإشارة إلى أنّ أعداد أطفال اللاجئين السوريين المستعملة لاحقاً في هذا التقرير محدّثة وأعلى، علماً أنّ نسب الالتحاق بالمدارس المستعملة منذ آب 2014 في البلدان كانت النسب الأحدث المتوافرة في حينه والتي يمكن مقارنتها بأخرى تحمل المعايير نفسها.

كانت نسب الإلتحاق في مدارس التعليم النظامي أكثر ارتفاعاً في المخيّمات من النسب المسجّلة في المجتمعات المستضيفة في العام 2014 في تركيا، والعكس صحيح في الأردن. بلغت نسب التحاق أطفال اللاجئين السوريين في سنّ الدراسة في المدارس 80 في المئة في المخيّمات و27 في المئة في المجتمعات المستضيفة في تركيا في العام 2014، بحسب تقدير الحاجات (دورمان Dorman، 2014). استخلصت الدراسات التي أعدّتها الهيئة الطبية الدولية (IMC) في العام 2014 والتي غاصت في مجتمعات مستضيفة معيّنة في تركيا أنّ 17 في المئة من أطفال اللاجئين في سنّ الدراسة كانوا ملتحقين في المدرسة في إسطنبول (IMC, 2014b) وأنّ 16 في المئة في غازي عنتاب (IMC, 2014a). واستنتجت دراسة استقصائية أجرتها رئاسة إدارة الكوارث والطوارئ (AFAD)، وهي الهيئة الحكومية التركية المسؤولة عن شؤون اللاجئين، أنّ 14 في المئة من اللاجئين في المجتمعات المستضيفة كانوا يرتادون المدارس بصورة فعلية في العام 2013 (AFAD, 2013). وصلت نسبة ارتياد مدارس التعليم النظامي في الأردن في العام 2014 إلى 52 في المئة في مخيّم الزعتري وإلى 62 في المئة في المجتمعات المستضيفة (مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع – Renewed Efforts Against Child Hunger [REACH]، 2014a؛ مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع، 2015). ليس للبنان مخيّمات رسمية. بلغت نسبة التسجيل في المدارس في المدن 25 في المئة في العام 2015، كما ورد سابقاً. لا تتطابق البيانات الخاصّة بالتسجيل في المدارس وبالحضور في بعض الأوقات، وذلك لأسبابٍ عدّة.

فيما تبيّن هذه الأرقام أنّ إمكانية الوصول إلى التعليم ضعيفة، يشكّل تحديد نسب الوصول بدقّة وأسباب عدم الوصول إحدى التحديات الخاصّة، علماً أنّ هذه النسب تشكّل بياناتٍ مهمّةً للتخطيط وحلّ المشاكل. يصعب التوصّل إلى هذه النسب لأسبابٍ عدّة. أوّلاً، لا يزال تدفّق اللاجئين مستمرّاً، مع الارتفاع المطّرد الذي تشهده أعداد الأشخاص الذين يدخلون كلّ بلد منذ العام 2011 ومع استمرار هذا الإرتفاع وصولاً لتاريخ إعداد هذا التقرير. بالتالي، غالباً ما تتغيّر الإحصائيات التي يتمّ إعدادها حول تدفّق اللاجئين المستمرّ. ثانياً، لم يسُجّل جميع اللاجئين لدى السلطات المختصّة أو لدى منظّمات إنسانية دولية، مما يجعل عدد اللاجئين الإجمالي في كلّ بلد غير معروفٍ بصورة مؤكّدة. على سبيل المثال، تقدّر المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عدد اللاجئين في الأردن بـ630,000، فيما أعلنت وزارة الداخلية الأردنية رقماً تخطيطياً يصل إلى 1,4 مليون ("الأمير الحسن: تتطلّب أزمة اللاجئين السوريين تفكيراً على المستوى الوطني"، 2014). كذلك، أشار أشخاص أجريت معهم لقاءات في تركيا ولبنان أنّ أعداد اللاجئين المسجّلين هي في الواقع أدنى من الأعداد الفعلية. ثالثاً، سعت الحكومات ووكالات الأمم

المتحدة ومنظّمات غير حكومية بصورة فاعلة إلى تسجيل أطفال اللاجئين ويعني نجاح مساعيهم أنّ نسب التسجيل تتزايد باستمرار. رابعاً، فيما نجد بيانات حول التسجيل في المدارس في كلّ بلد، لحظ أشخاص أجريت معهم لقاءات النقص في المعلومات المجمّعة حول الحضور الفعلي للطلاب المسجّلين. أخيراً، في حين ثمّة دراسات استقصائية حول التعليم في مخيّم الزعتري والمجتمعات المستضيفة في الأردن، نجد نقصاً في الدراسات الاستقصائية حول اللاجئين في تركيا ولبنان. بالرغم من هذه التحديات، تشير البيانات بشدّة إلى وجود مشكلة على صعيد الوصول إلى التعليم.

العوائق أمام التعليم النظامي

يواجه اللاجئون عوائق عديدة على مستوى الوصول إلى التعليم. حدّد الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في إطار هذه الدراسة، إضافةً إلى تقرير اليونيسف "أشخاص محطّمون" (UNICEF, 2013a)، هذه المخاوف بنقص المقاعد في المدارس والعوائق اللغوية ونقص وسائل النقل ومتطلبات التسجيل وتحديد أولويات البقاء على قيد الحياة والايمان بالعودة القريبة إلى سوريا والنفقات و(التنمّر) المضايقات والتوتّرات في المدرسة. لم يتمّ إعداد دراسة استقصائية شاملة حتى اليوم لتحديد مدى كلٍّ من هذه العوائق أهمية، في تركيا ولبنان، مع أنّ دراسات استقصائية مماثلة قد أجريت في الأردن (REACH, 2014a; REACH, 2015; UNHCR, 2014b). ناقشنا هذه التحديات وبعض الحلول التي تمّ تطبيقها.

قد يشكّل **نقص المقاعد في المدارس** أبرز العوائق. فيما تسبّب وجود السوريين بزيادة عدد سكّان الأردن بنسبة تتراوح بين 10 و20 في المئة، فهم يتركّزون بنسب غير متوازية في مناطق تجاور الحدود السورية وفي مناطق مدنية فقيرة أخرى في الأردن. هذا يفرض ضغوطاً على المدارس الموجودة في تلك المناطق والأحياء. بحلول العام الدراسي 2013–2014، أضافت 98 مدرسة أردنية مناوبةً ثانية لاستيعاب أطفال اللاجئين، وفق وزارة التربية الأردنية. في العام 2014، أعلنت الوزارة المذكورة حاجتها لبناء 72 مدرسة إضافية لدعم اللاجئين ("تحتاج الأردن إلى 72 مدرسة جديدة لاستيعاب أطفال اللاجئين،" مجالي Majali، 2014). أمّا في لبنان، يتخطّى الطلب على المقاعد في المدارس الرسمية لاستيعاب الأطفال السوريين، الطلب لاستقبال الأطفال اللبنانيين (UNHCR, 2014e). نظراً إلى أنّ 70 في المئة من الأطفال اللبنانيين يرتادون مدارس خاصّة، يقدّر عدد الأطفال اللبنانيين الذي يرتادون مدارس رسمية بنحو 275,000 طالب، مقابل

408,000 مقعد مطلوب للأطفال السوريين (UNICEF, 2013b). بهدف استيعاب عددٍ أكبر من الطلّاب، يضيف لبنان مناوباتٍ ثانية في المدارس للطلّاب السوريين. كما ذكر أشخاص من الحكومة أجريت معهم لقاءات، أن هناك خطط لإضافة 100,000 مقعد دراسي جديد للسوريين، إن توافر التمويل من الجهات المانحة. (كما أعطى أشخاصٌ آخرون أجريت معهم مقابلات ملاحظة تفيد بأنّ السوريين قد أسّسوا مدارس خاصّة بهم بسبب النقص في المقاعد الدراسية، لكنّ المعلومات المتوافرة حول هذا الموضوع محدودة). أجرى كلٌّ من لبنان والأردن حملات توعية لزيادة الوصول إلى التعليم. إلّا أنّ بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات لحظوا أنّ حملات التوعية قد تتسبّب، في بعض الأحيان، برفع الطلب على المقاعد الدراسية بشكل يتخطّى العدد المتوافر، ما يؤدّي إلى اللجوء إلى لوائح انتظار. تعتمد تلبية الطلب على استعمال المقاعد الدراسية المتاحة وعلى خلق مقاعد جديدة. ستتمّ مناقشة التعقيدات التي تطال هاتين المقاربتين في الآثار المترتّبة عن السياسات المعتمدة (بما في ذلك البنى التحتية والأساتذة وطاقم العمل والموازنة والعلاقات مع البلدان المستضيفة).

تشكّل **اللغة والمناهج التعليمية** عوائق أمام تسجيل الأطفال في المدارس في تركيا ولبنان، وفي الأردن على نطاق أصغر (الآيني، INEE 2014). في تركيا، تشكّل اللغة التركية اللغة المعتمدة في التعليم ولا يتسجّل سوى عدد قليل من الأطفال السوريين (الذين كانوا يتلقّون تعليمهم باللغة العربية) في النظام المدرسي الحكومي التركي. قال بعض الأشخاص من المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في اللقاءات التي أجرت معهم إنّ اقلّ من 8,500 طالب سوري (من أصل 345,500 طفل سوري في سنّ الدراسة) قد سُجّلوا في المدارس الرسمية التركية في العام الدراسي 2014–2013. نظراً إلى العوائق اللغوية، بنت اليونيسف 40 مدرسةً في المناطق التي يتمركز فيها عدد مرتفع من السوريين. تعطي هذه المدارس الدروس باللغة العربية ضمن مناوبتين لتلبية الطلب على المقاعد (دورمان، 2014؛ مكّي Mekki، 2013). بالإضافة، أسسّ اللاجئون السوريّون، لهذا الغرض، مدارس غير منظّمة خاصّة بهم في مبانٍ متوفرة. لا توجد بيانات حول أعداد المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين أو حول أعداد الأطفال الذين يرتادونها، رغم أنّ بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات قدّر أنّ عدد هذه المدارس قد بلغ 60 على الأقلّ في العام الدراسي 2015–2014 مشيراً إلى أنّ وزارة التعليم الوطني التركية تنوي إحصاءهم. في هذه الحالة، تسهم الاختلافات على مستوى اللغة والمنهج التعليمي في زيادة نقص المقاعد الدراسية في تركيا، إذ إنّ سياسات تعليم اللاجئين وميل السوريين تصبّ في اتجاه تسجيلهم في مدارس تدرّس باللغة العربية، علماً أنّ عدد هذه المدارس ضئيل بالنسبة إلى عدد السوريين.

يضمّ المنهج التعليمي اللبناني موادّاً بثلاث لغات، هي العربية والفرنسية والإنجليزية، ما يشكّل أيضاً صعوبات على الأطفال السوريين. لمعالجة هذه المشكلة، تُدرّس المدارس الرسمية اللبنانية موادّ المناهج التي تُدرّس عادةً باللغتين الإنجليزية والفرنسية باللغة العربية للسوريين. وصف بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات التحديات التي يواجهها المعلّمون اللبنانيون الذين لم يكونوا معتادين على تدريس هذه الموادّ باللغة العربية. أمّا في الأردن، فتشكّل اللغة عائقاً أقلّ صعوبة، إذ إنّ المنهج الأردني يُدرّس باللغة العربية، مع أنّه يتوقّع مستويات أعلى من إتقان اللغة الانجليزية مقارنةً بالمنهج السوري.

شكّل الاندماج في **مناهج المدارس** الثانوية تحدّياً من نوعٍ خاص بالنسبة إلى الطلّاب الأكبر سنّاً. وكما هي حال اللاجئين الآخرين في العالم، تبلغ نسبة التحاق اللاجئين بالمدارس الإبتدائية 76 في المئة و36 في المئة في المدارس الثانوية، كما هو مبيّنٌ أعلاه (درايدن وبيترسون Dryden–Peterson، 2011)، علماً أنّ نسب الإلتحاق بالمدارس الثانوية هي أقلّ من نسب الإلتحاق بالمدارس الإبتدائية في البلدان الثلاثة. اعتبر بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ الأطفال الأكبر سنّاً يجدون صعوبةً أكبر في التأقلم مع منهج تعليمي جديد. على سبيل المثال، التحق 1,000 سوري فقط في المدارس الثانوية في لبنان في العام 2014، بحسب وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية. إنّ نسبة إلتحاق الأطفال السوريين في صفوف الروضة وحتى الصف الثالث إبتدائي مرتفعة، ثمّ تبدأ بالانخفاض تدريجيّاً مع كلّ صف.

تشكّل اللغة والمنهج التعليمي بالفعل، على مستوى تعليم اللاجئين، مسألةً متنازعاً عليها في الأزمات الأخرى التي تخصّ اللاجئين ويعتبر البعض أنّ تعليم اللاجئين يجب أن يتمّ بلغة بلدهم الأمّ وفق المنهج التعليمي المتّبع فيه (سينكلير Sinclair، 2001؛ الأيني INEE، 2010). ويؤيّد آخرون دمج اللاجئين في النظام التعليمي الخاصّ بالبلد المستضيف في حالة إقامة اللاجئين في مجتمعات مستضيفة، حتّى إن عنى ذلك تعليمهم بلغة جديدة ووفق منهج جديد. ويشجّع البعض الآخر إتخاذ مثل هذا القرار بالإستناد إلى السياق (درايدن وبيترسون Dryden–Peterson، 2011). ستتمّ مناقشة هذه المسألة في الفصل الرابع.

إنّ كلفة **النقل** مرتفعة، وهي غالباً غير متوافرة خارج المخيّمات ويعتبرها اللاجئون غير آمنة لأطفالهم (خاصّةً الفتيات) في البلدان الثلاثة (الآيني INEE، 2014). في الأردن، لا توجد أنظمة نقل خاصّة بالمدارس الرسمية، وأفاد بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ بعض الطلّاب الذين أتيحت لهم مقاعد دراسية لا يرتادون المدرسة بسبب عدم وجود باصات مدرسية أو ارتفاع تكلفة الباصات العامة أو سيارات الأجرة.

ويشكّل غياب أنظمة النقل المدرسيّ أيضاً تحدّياً بالنسبة إلى الأردنيين. في لبنان، يقدّر أشخاصٌ أجريت معهم لقاءات أنّ كلفة النقل توازي، في الكثير من الحالات، كلفة التحاق الطفل بالمدرسة، ما يحدّ بالتالي ممّا يمكن للحكومات أو للجهات المانحة تقديمه. كذلك، يواجه الطلّاب في تركيا صعوباتٍ في التنقّل إلى المدارس الخاصّة بالمجتمع السوري وإلى مدارس اليونيسف. كانت النتائج مقلقة، خاصّةً بالنسبة للفتيات: في بعض الأحيان، لا يسمح أفراد العائلة للفتيات بارتياد المدرسة بسبب طول المسافة التي يتوجّب أن يقطعنها (اليونيسف، 2013a).

تشكّل **حالة التسجيل** والمستندات المطلوبة من الأهل عائقاً إضافيّاً. ففي الأردن وتركيا، تعتبر المستندات المطلوبة من الأهل ضروريةً لتسجيل الأطفال في المدارس الرسمية. قال بعض الأشخاص المنتمون إلى منظّمات غير حكومية أجريت معهم لقاءات إنّ بعض العائلات غير قادرة على تسجيل أطفالها في المدارس في الأردن بسبب عدم اكتمال عملية التسجيل المطلوبة لدى وزارة الداخلية. في تركيا، يتطلّب الوصول إلى المدارس الرسمية حيازة جواز سفر والتسجيل لدى الشرطة وتصريح إقامة، علماً أنّ هذه الشروط لا تستوفيها إلا قلّةٌ قليلة من اللاجئين (دينسر وغيره، 2013). في كانون الأول 2014، أصدرت تركيا سياسات جديدة للاجئين السوريين ضمنت لهم مجموعةً محسّنة من الحقوق خفّفت من عوائق التسجيل في نظام التعليم، سامحةً للسوريين بالالتحاق بالمدارس بغضّ النظر عن حالة تسجيلهم (ييجنسو Yeginsu، 2014).

تعتبر **عمالة الأطفال والزواج المبكر** مؤشّرين على أنّ تأمين لقمة العيش تأتي قبل التعليم. في بعض الحالات، توصّلت دراسة استقصائية أجريت في إسطنبول حول اللاجئين إلى أنّ التعليم يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأولوية مقارنةً بالطعام والمأوى والصحّة (الهيئة الطبية الدولية، 2014b). سواء بالنسبة إلى الفتيان والبنات، ولكن عند الفتيان بشكلٍ خاص، يحلّ العمل مكان العلم لمساعدة عائلاتهم على تلبية احتياجاتها الأساسية. يقدّر أنّ طفلاً لاجئاً من أصل عشرة يعمل بدل الذهاب إلى المدرسة (المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014a). يشغل الأطفال وظائف متعدّدة، بما فيها بيع البضائع والتسوّل والإنتظار في الصفوف لتلقّي المساعدات والعمل في مجال البناء أو التنظيف. في الأردن، لحظ بعض الأشخاص التابعين لوزارة التربية والذين أجريت معهم لقاءات أنّ عدد الفتيان الملتحقين بالمدارس يشكّل نصف عدد الفتيات. كذلك، بيّنت دراسة استقصائية أجريت في منطقة عكّار في لبنان أنّ عدد الفتيان السوريين الملتحقين بالمدارس يوازي نصف عدد الفتيات (مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع، 2014b). وقد يعزى تدنّي نسب التحاق الفتيان بالمدارس إلى أنّ البعض منهم يقاتل في سوريا.

توصّلت دراسة حديثة إلى أنّ طفلاً يسهم في دخل الأسرة في 47 في المئة من الأسر التي بلّغت عن قيامها بعمل مأجور. ترتفع نسبة الزواج المبكر لدى الفتيات بسبب الضائقة الاقتصادية. أعلنت اليونيسف أنّه فيما كانت تبلغ نسبة زواج الأطفال 13 في المئة من الزيجات في سوريا قبل العام 2011، باتت تبلغ هذه النسبة حالياً 32 في المئة من زيجات السوريين في الأردن ("زيجات الأطفال بين اللاجئين السوريين في الأردن تتضاعف" "Child Marriages Double Among Syrian Refugees in Jordan"، 2014).

ذكر بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إن **التكاليف** أو تقديرهم للتكاليف من بين الأسباب المحتملة التي تمنع الأطفال من ارتياد المدرسة، وتشمل هذه التكاليف الأقساط المدرسية والتكاليف المتعلقة بالزيّ المدرسي والنقل والطعام. فيما تقدّم وكالات الأمم المتحدة أو المنظّمات غير الحكومية دعماً لهذه المصاريف في بعض الحالات، لا يعلم بعض اللاجئين بوجود هذا الدعم أو يتعذّر عليهم الوصول إليه. على سبيل المثال، قال أحد اللاجئين الذين أجري معهم لقاء في إطار هذه الدراسة في لبنان إنّ أطفاله الخمسة لم يرتادوا المدرسة بسبب التكاليف من جملة أسباب أخرى وإنّه لم يعلم أنّ المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين توفّر دعماً لهذه التكاليف.

قد تشكّل **البيئات المدرسية** أيضاً عوائق. أشار بعض الأهل، في إطار جلسات استقصائية، إلى وجود بعض التوتّرات في المدارس بين الطلّاب السوريين والطلّاب الآخرين وفريق عمل البلد المستضيف. وترد تقارير حول (التنمّر) المضايقات بين بعض السوريين أنفسهم، كما وبين السوريّين وأطفال البلد المستضيف. واجه الأطفال السوريون أحداثاً صادمةً وقد يأتون من مناطق سورية تشهد توتّرات. قد يكون اللاجئون ضعفاء بسبب وضعهم على وجه الخصوص ويحتمل أن يعتبرهم بعض المواطنين عبئاً (اليونيسف، 2013a).

إن **تعيين الصفوف** صعبٌ في هذه الظروف. قد تشمل بيئة الصفّ أطفالاً بمستويات دراسية مختلفة. قد يجد بعض الأطفال الذين تركوا المدرسة لبضع سنوات حرجاً إن وجدوا أنفسهم في الصفّ نفسه مع أطفالٍ أصغر سنّاً. تمنع وزارة التربية الأردنية الأطفال الذين تركوا المدرسة لثلاث سنوات أو اكثر من الإلتحاق بالنظام الدراسي النظامي. سيتمّ تصميم برامج خاصّة بالأطفال الذين فاتتهم سنوات دراسية على النطاق المطلوب في أي بلد.

البرامج التعليمية البديلة

إضافةً إلى التعليم النظامي، ثمّة برامج تعليمية بديلة مختلفة في البلدان الثلاثة. ثمّة مزيجٌ بين برامج تديرها منظّمات غير حكومية وأفراد عاديين والمجتمع السوري ومنظّمات دينية. تختلف هذه البرامج التعليمية البديلة من حيث المضمون: بما في ذلك برامج الفنون الترفيهية والألعاب الرياضية، وبرامج الدروس الخصوصية لمساعدة الأطفال الذين فاتتهم مراحل دراسية في التأقلم مع المناهج التعليمية الجديدة أو اللحاق بمستوى صفّهم، وبرامج التعليم الديني في الجوامع، وبرامج التدريب على المهارات واللغات والبرامج التي تهدف إلى إن تكون بديلاً عن النظام التعليمي النظامي.

تختلف البرامج والتعاريف واستعمال المصطلحات بين البلدان. على سبيل المثال، عرّفت وزارة التربية الأردنية ثلاث فئات أساسية من التعليم، هي: تعليم رسمي نظامي (في صفوف المدارس الرسمية) وتعليم غير رسمي غير نظامي (المنهج الخاصّ بوزارة التربية والذي يُدرّس في المنازل أو في مراكز لطلّاب أكبر سنّاً تركوا المدرسة لمدة ثلاث سنوات أو أكثر.(وتعليم لا رسمي لا نظامي استدراكي (يقدّم بموازاة التعليم الرسمي النظامي وهو تعليم علاجي يساعد الطلّاب على العودة إلى المدرسة بعد فترة غياب طويلة) ("قائمة مصطلحات الخدمات التعليمية" "Glossary of Education Services", 2014).
كما تجرى مناقشات بين دوائر المساعدات الدولية في الأردن حول الحاجة إلى برامج بديلة إضافية لمساعدة أكثر من 90,000 طفلٍ غير ملتحقين بنظام التعليم النظامي بسبب عدم كفاية المقاعد. لم يتوضّح بعد كيف سيكون المنهج التعليمي لهذه البرامج التعليمية أو مواردها التمويلية أو تصميمها. وتضمّ البرامج في لبنان برامج التعليم البديل (برامج تعليمية غير مرتبطة بالحصول على شهادة تعليم نظامي) والبرامج الاستدراكية (البرامج التي تغطي المواد التي فاتت الطلاب الذين تركوا المدرسة لعدة سنوات، لمساعدتهم على العودة إلى التعليم النظامي) والتعليم العلاجي (الدروس الخصوصية لمساعدة أطفال اللاجئين في البقاء في التعليم النظامي) والتعليم الخاصّ بمجتمع اللاجئين (للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، مع معلّمين سوريين). في البلدان الثلاثة، لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ الجوامع كانت توفّر التعليم في بعض الحالات إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. لا تتوفّر إلاّ معلومات قليلة عن جودة هذه البرامج أو محتواها أو الرسائل السياسية التي تعطيها أو امتدادها.

كما لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في البلدان الثلاثة قلة الأدلّة المتعلقة بفاعلية البرامج التعليمية البديلة. حتّى اليوم، لم يتمّ إجراء سوى عدد قليل من تقييمات الجودة. ما هو غير واضح وغير معلن حول هذه البرامج كمجموعة هو كيفية

انسجامها مع المسار الذي يربط التعليم بالتوظيف وكيف توفّر المشاركة في هذه البرامج للأطفال الوسائل لاكتساب المهارات التي يحتاجون إليها عندما يبلغون سنّ الرشد أو لاختيار مسار تعليمي نظامي في مرحلة مقبلة أو لاكتساب المهارات المطلوبة لاحقاً لإيجاد عمل. كانت المنظمات غير الحكومية تعدّ مناهج تعليمية خاصة بها. ليس واضحاً إن كانت هذه الازدواجية تشكّل إستعمالاً سليماً للموارد أو بأي طريقة تلبّي هذه المناهج معايير الجودة والأهداف المحلية. كما أعرب بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات عن قلقهم حيال المحتوى السياسي الذي قد يكون سائداً في البعض من هذه البرامج، فالقليل من المعلومات متوافرة حول الرسائل السياسية التي تعطى في برامج التعليم البديل.

اعتبارات السياسات

تطوير إستراتيجية منسّقة لمعالجة وصول الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة إلى التعليم. نعتبر أنّ الحاجة الأكثر إلحاحاً هي تطوير استراتيجية منسّقة تضمن وصول الأطفال السوريين غير الملتحقين بالمدرسة إلى التعليم النظامي (سواء قدّمتها الحكومة أو أي هيئة أخرى)، خاصّةً على مستوى التعليم الأساسي. لا يمكن ضمان جودة التعليم وحمايتها من دون توافر الوصول إلى التعليم في المقام الأول. يتجاوز عدد الأطفال السوريين اللاجئين في لبنان وتركيا والأردن من غير الملتحقين بمدارس نظامية 542,000 طفل. ويشكل تدني نسب التحاق أطفال اللاجئين السوريين بالمدرسة أبرز أسباب القلق على مستقبلهم وعلى مستقبل المجتمع السوري ومجتمعات البلدان المستضيفة. يكبر جيلٌ من الأطفال لا يتحلى بوصولٍ ثابتٍ إلى تعليم ذو جودة عالية، أي جيل ضائع. يُعرّف تعليم اللاجئين على أنّه حقٌّ في قرارات الأمم المتحدة وهو أساسيٌّ للأطفال الأفراد[2]. يسمح التعليم للطلّاب باكتساب المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها عندما يصبحون راشدين منتجين، كما يزوّد الطلّاب بالحماية والانتماء المجتمعي التي يحتاجون إليه.

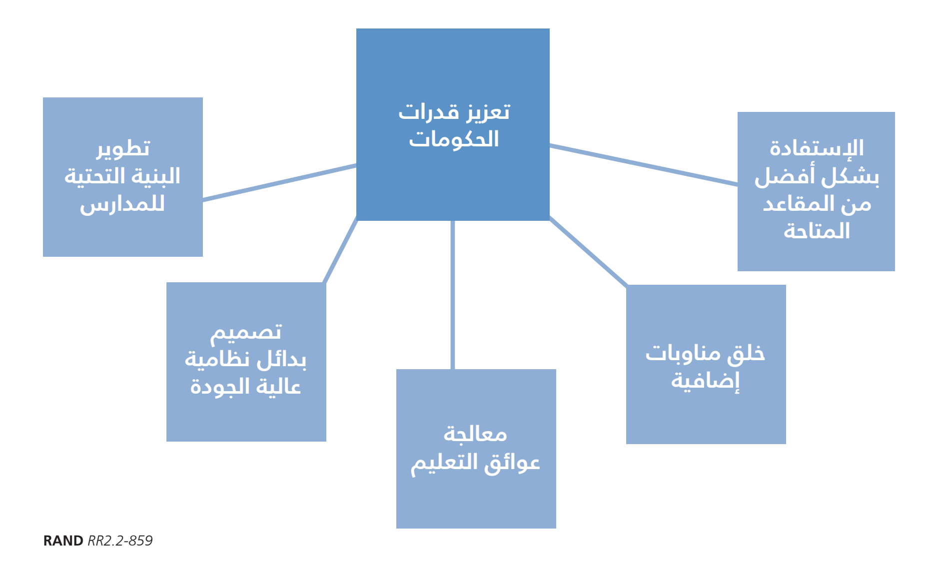
---

[2] الرجاء العودة إلى قرار الأمم المتحدة حول حقوق الإنسان للاطّلاع على حقّ الجميع بالتعليم الأساسي (1948) واتفاقية حقوق الطفل وحقّ اللاجئين في التعلّم (1989) وإلى المادة 22 من الإتفاقية المتعلقة بوضع اللاجئين (1951) والقرار رقم 64/290 الصادر عن مجلس حقوق الإنسان التابع للجمعية العامة للأمم المتحدة حول الحقّ في التعليم في حالات الطوارئ (الأمم المتحدة، 2010b) ومسوّدة قرار مجلس حقوق الإنسان حول حقّ اللاجئين والمهاجرين وطالبي اللجوء في التعليم (الأمم المتحدة، 2010b).

لن يكون توفير هذا التعليم مهمّةً سهلة. فالاستراتيجية المطلوبة ستكون معقّدة وستتطلّب موارد كثيفة وإدارة منسّقة وديبلوماسية. ويستوجب ذلك استجابةً سريعةً، إذ إنّ جيلاً من الأطفال يخسر وقتاً يمضيه خارج المدرسة، كما يفترض الوضع تخطيطاً على المدى المتوسّط، فالكثير من هؤلاء الأطفال سيتواجدون في البلدان المستضيفة في المستقبل المنظور. يجب أن توفّق إستراتيجية توسيع الوصول بين تعقيدات وضع اللاجئين المتعدّدة، منها النموّ المتزايد في أعدادهم والفاعلية من حيث التكلفة والمرونة في التأقلم مع مستقبل اللاجئين المبهم من حيث عودتهم إلى سوريا أو بقائهم في البلدان المستضيفة. ويستوجب ذلك تطوير مقاربات جديدة للتعليم النظامي للأطفال الذين تركوا المدرسة لعدّة سنوات ويعتمد على تحقيق توازنٍ بين الاعتبارات السياسية الحسّاسة المبيّنة في الفصل الأول. كما يتطلّب مراعاة المفاضلة بين الوصول إلى التعليم وجودته والجدوى السياسية وقدرة الحكومات.

نقدّم خيارات مختلفة تتعلق بعناصر استراتيجية الوصول (الشكل رقم 2–2). وتتشمل هذه الخيارات الاستعمال الاستراتيجي لعدد أكبر من المقاعد الدراسية وتعزيز قدرة الحكومة على الإدارة ومعالجة عوائق الوصول وخلق بدائل رسمية وعالية الجودة وملائمة عن التعليم الذي توفّره الحكومة وتطوير التخطيط. كما نقترح إجراء تحليلٍ إضافي حول هذه

الشكل رقم 2–2
خيارات استراتيجية لوصول الأطفال السوريين الذين تركوا المدرسة إلى التعليم



الخيارات ودراستها على مستوى الفاعلية من حيث التكلفة لكلّ طفل ومدى تلبية الخيارات لأهداف تعزيز وصول الأطفال إلى التعليم على المدى القصير وطرق المحافظة على حقوق البلدان في وضع خطط رئيسة بالإستناد إلى فرضية عودة السوريين إلى بلادهم وكيفية تلبية هذه الخيارات للسيناريو الطويل الأمد الذي يفترض بقاء السوريين لعدّة عقود. وتتطلّب جميع هذه الخيارات خطّة تمويل متوسطة إلى طويلة الأمد ستتمّ مناقشتها بعمق في الفصل الثالث. والملاحظة النهائية هي أنّ خطّة الوصول مرتبطة إرتباطاً وثيقاً بالإدارة وبالترابط الإجتماعي وبالجودة. ستناقش الفصول التالية تعقيدات هذه الأوجه بصورة أكثر عمقاً.

تطوير خطة لاستعمال عدد أكبر من المقاعد الدراسية بصورة إستراتيجية. نظراً إلى التزايد السريع لعدد اللاجئين، يجب النظر فيما لم يتمّ إجراؤه بعد وهو رسم خرائط (مثلاً رسم الخرائط عبر نظام المعلومات الجغرافية) تبيّن أماكن تواجد أطفال اللاجئين في سنّ الدراسة بالنسبة إلى المقاعد الدراسية المتوافرة في البلدان المستضيفة. هذا مهمٌّ جدّاً، خاصّةً بالنسبة إلى البلدان المستضيفة، لأنّ اللاجئين مشتتين في مناطق مختلفة. بالإستناد إلى رسم الخرائط التي تسمح بالمقارنة بين أماكن تواجد اللاجئين والمقاعد الدراسية الإضافية، يمكن تطوير أنظمة النقل لتوزيع اللاجئين بحسب المقاعد الدراسية المتوافرة عندما لا تتوافر مقاعد دراسية قريبة من أماكن سكنهم. وقد يشمل ذلك تطوير برنامج نقل بالحافلات تتولّاه الأوساط المانحة لتوزيع أطفال اللاجئين على المدارس إلى أن يتوفّر الوقت لتشييد مبانٍ جديدة أو استعمال مبانٍ أخرى لأغراض جديدة حسب الحاجة. فيما نجد أمثلة عن برامج نقل صغيرة ومتقطّعة، تبرز الحاجة إلى مقاربة موسّعة تتعلّق بالنقل. على سبيل المثال، لحظ بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في الأردن وجود أعداد كثيفة من السوريين في بعض المدارس فيما تضمّ مدارس أخرى في المجتمعات نفسها عدداً قليلاً منهم. وتوصّلت دراسة استقصائية أجريت في منطقة عكّار الحدودية في لبنان إلى إمكانية توفير مقاعد دراسية في حال التنسيق بين الأطفال والمقاعد المتاحة (مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع، 2014b). يتوجّب النظر في إطار هذه التوصية إلى مسألة تشكّل العلاقات بين المجتمعات، من المرجّح أن يشعر المواطنون بامتعاضٍ إن توفّر النقل المدرسي للأطفال السوريين وليس لأطفالهم. قد يتوجّب أن تنظر خطّة تموّلها جهات مانحة او خطّة نقل متطورة في هذه المسألة في سياق التخطيط لها. قد تكون خطّة نقل تشمل أطفال البلد المستضيف في الأحياء التي تقدّم هذه الخدمة مفيدةً أيضاً لمجتمعات البلدان المستضيفة.

إنّ قابلية هذا الخيار للتحقيق هي الأعلى في الأردن. تتشارك الأردن وسوريا اللغة نفسها وتمكّن العديد من السوريين من الإندماج في مدارس رسمية أردنية. ويشكّل السوريون ككلّ 10 إلى 20 في المئة من عدد سكّان الأردن. أمّا في تركيا، فيرتاد السوريون في الأغلب مدارس معدّة للسوريين، وليس مدارس رسمية، كما سنبيّن بإسهاب في الفصل الرابع. في لبنان، يتجاوز عدد الأطفال السوريين في سنّ الدراسة عدد الأطفال اللبنانيين الذين يرتادون مدارس رسمية، حيث لا يوجد عدد كاف من المقاعد الدراسية.

خلق مناوبات إضافية في المدارس الرسمية، مع التنبّه بشكل كبير إلى الجودة. الإستمرار بخلق مناوبات إضافية في المدارس الرسمية. في ما يتعلق بالبنية التحتية، يمكن إتمام ذلك في البلدان الثلاثة، باستخدام مباني المدارس الموجودة. وتكمن فائدة هذا الإجراء في أنّ البنية التحتية موجودة وفي إمكانية توسيع نطاقها بشكل سريع. وتشمل التحديات والمخاطر كيفية دمج الأطفال السوريين وأطفال البلد المستضيف وإمكانية ذلك واستخدام معلّمين والدوام التعليمي الملائم وعدم رضى مواطني البلد المستضيف عن المناوبات واختيار المنهج التعليمي (خاصّةً في تركيا). أمّا في الأردن ولبنان، فلم يشكّل توظيف عدد كافٍ من المعلّمين عائقاً، إذ إن الحكومتين قد وظّفتا خرّيجين جامعيين عاطلين عن العمل. كما يمكن توظيف السوريين الذين كانوا يعملون في مجال التعليم. في تركيا، يمكن توظيف العديد من السوريين الذين كانوا معلّمين. إلّا أنّ إضافة مناوبات جديدة في المدارس الحكومية يرتّب على الحكومات تكاليف إضافية. قد يكون التمويل المباشر الثنائي ضرورياً لإجراء مثل هذا التعديل في المناوبات لتغطية رواتب المعلّمين وتكاليف صيانة المباني والخدمات. وتناقش الفصول التالية هذه التحديات وطرق الحدّ من مخاطر الإدارة والترابط الإجتماعي والجودة في المدارس التي تعتمد مناوبتين.

تطوير بدائل تعليمية نظاميّة مرخّص لها بدوام كامل وعالية الجودة وملائمة. تواجه البلدان الثلاثة، بدرجات متفاوتة، تحديات على مستوى قدرتها على توفير التعليم النظامي إلى السوريين في المدارس الحكومية. عندما لا تستطيع أنظمة المدارس الرسمية استيعاب الأطفال، يتوجّب على المجتمع الدولي تقييم الخيارات لإتمام جهود الحكومات عبر برامج تعليمية بديلة نظاميّة ومرخّص لها بدوام كامل وعالية الجودة ومنظّمة للسوريين. يجب ألّا تشكّل هذه البرامج البديلة مزيجاً حاليّاً بين البرامج، لأنها مختلفة من حيث الأهداف ومراقبة الجودة والمعرفة التي تقدّمها وطريقة توفيرها. في الواقع، يجب أن تكون متناسقة بحيث تقدّم الجهود المبذولة تعليماً موازياً للتعليم النظامي المرخّص له. قد يعني ذلك إيجاد طرقٍ لتمويل مدارس يديرها سوريون بشكلٍ مستدام أو مدارس خاصة يفتتحها القطاع الخاص أو مدارس تديرها منظّمات غير حكومية أو غيرها من المقاربات المبتكرة. ويستلزم ذلك

تحديد معايير للجودة والإشراف على الجودة والحرص على اعتماد دوام تعليمي ملائم؛ على سبيل المثال، يبلغ معدّل الدوام التعليمي الخاصّ بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 800 ساعة في السنة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2009). يجب أن تدعم مثل هذه البرامج التعليم النظامي وتكمّله في منهج دراسيّ معترف به، وهو المنهج السوري أو منهج البلد المستضيف أو منهج آخر. يحصل هذا إلى حدٍّ ما في تركيا، ولكن بغياب الرقابة على الجودة. في لبنان، تشكّل المدارس الخاصة، منذ زمن طويل، جزءاً أساسياً من النظام التعليمي (70 في المئة). ويمكن أن تستعين هذه البرامج البديلة بشكل أكبر باللاجئين السوريين الذين كانوا معلّمين. في الأردن، يتوفّر التعليم البديل ويصبح أكثر توحيداً مع الوقت، مع أنه يفتقر إلى سبل وروابط واضحة مع التعليم النظامي.

تحليل نطاق عوائق الوصول إلى التعليم وتطوير خطط لمعالجتها. جمعت الدراسات توصيفات نوعية حول العوائق، فيما جمعت بعض الدراسات بيانات تتعلق بحجم هذه العوائق أو أهميتها، خاصّةً في تركيا ولبنان. إنّ هذه البيانات ضرورية لإنشاء خطة لحلّ المشاكل. نحن نعتقد أنّ هذا قد يعني ستة مجالات عمل بصورة أولية (علماً بأنّ بعضها قيد الإعداد) بالإستناد إلى لقاءات ومراجعات للدراسات السابقة: زيادة عدد المقاعد الدراسية وتوفير وسائل نقل إلى المقاعد الدراسية المتاحة وإجراءات حملات توعية بما يتوافق مع المقاعد الدراسية المتاحة وتغيير السياسات للسماح للأطفال السوريين بالالتحاق بالمدارس بغضّ النظر عن حالة تسجيل أهلهم وتوفير دعم إضافي وموسّع للأطفال غير الملتحقين بالمدارس وإعداد برامج رسمية للأطفال الذين تركوا المدرسة لعدة سنوات وتمكين الأهل من العمل للتخفيف من حاجة الاطفال إلى العمل ومن حاجة الفتيات إلى الزواج المبكر.

متابعة خطة بنّاءة لتمويل المدارس وبنائها. يشكّل النقص في البنية التحتية الخاصة بالمدارس عائقاً أمام توسيع نطاق البرامج التعليمية وتوفير مقاعد دراسية إضافية. يجب أن تتضمّن استراتيجية بناء المدرسة تسهيل السيناريوهات القصيرة والطويلة الأمد وتطويع المباني لأغراض أخرى وبناء مدارس إضافية والتمويل الإبتكاري على المدى المتوسط أو الطويل، والتزامات تمويل عالمية وإقليمية طويلة الأجل.

كما أشرنا في الفصل الأول، سيبقى الكثير من اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة في المستقبل المنظور، حتى لعدّة عقود. وفي الوقت نفسه، من غير الممكن أن تعترف الحكومات بذلك علناً. بالتالي، تبرز الحاجة إلى وضع خطة خاصة بالبنية التحتية تستطيع تلبية المتطلبات القصيرة والطويلة الأمد، لكي تتمكنّ الحكومات من وصف هذه الخطط بالقصيرة الأمد فيما تقدّم خياراتٍ لتلبية حاجاتها التعليمية بصورة مستدامة

في المستقبل. قد يسمح استخدام مزيج من البنية التحتية القائمة والبنية التحتية الجديدة برفع مستوى التعليم أو بتخفيضه على نحوٍ سريع. في حين قد تشكّل المدارس التي تعتمد مناويات إضافية جزءاً من الحلّ، يتوجّب بناء مدارس إضافية لاستيعاب عددٍ أكبر من الأطفال.

علاوة على المناوبات الإضافية في المدارس القائمة، يمكن استعمال مبان لم يتمّ تشييدها أساساً لتكون مدارس على نحوٍ موقّت. يمكن إتمام ذلك عبر تقييم مساحات المباني في المناطق المكتظّة باللاجئين، كما يمكن استئجار مثل هذه المباني أو تطويعها لأغراض أخرى. ومع أنّ هذا ليس الحلّ الأمثل على المدى الطويل (مثلاً لأنّ هندسة هذه المباني لم تصمّم لتلبية الأهداف التعليمية أو لا تتمتّع بمساحات مخصّصة للإستراحات)، فحاجات الوصول إلى التعليم كبيرة جدّاً بحيث تفوق هذه الاعتبارات. كما قد يسمح استخدام المباني بشكل مؤقت بتخفيض البرامج الدراسية في حال مغادرة السوريين إلى بلادهم.

وقد تستفيد البلدان من خطط البناء بحصولها على بنية تحتية إضافية. وحتى من دون قدوم السوريين، كان لبنان والأردن بحاجة إلى مبانٍ مدرسية إضافية وأعلى جودة، وقد يخدم الاستثمار في المباني هذه الغاية. كما قد تسهم طرق البناء الأسرع والأقلّ كلفة، كالمباني الجاهزة، في التخفيف من هذه الحاجة.

قد تشمل وسائل التمويل المبتكرة والطويلة الأمد مثلاً الشراكة بين القطاعين العام والخاصّ (PPPs) حيث تقوم الشركات خاصة بتشييد المبانٍ وتتولّى تمويلها مقابل تأجير هذه المباني للحكومة لمدّة معينة. إنّها مقاربة قابلة للتطبيق بالنسبة إلى الحكومات التي تواجه نقصاً في رأس المال وتشجّع الإستثمار من قبل القطاع الخاص. استعملت وسيلة التمويل هذه لمدارس وبنى تحتية عامة في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك مصر والمملكة المتحدة (برايور Pryor، 2006؛ "إطلاق دليل المدارس" "Schools Pilot Launched"، 2006؛ ستاينباك ودوناهيو Stainback and Donahue، 2005). كانت هذه الوسيلة فاعلة بشكل خاص بوجه نقص التمويل العام وعندما يتمتّع القطاع الخاص بقدرة قوية على البناء والتمويل.

علاوةً على ذلك، فيما يستمرّ نطاق الأزمة ومداها بالتوسّع، من المهمّ تحديد المسؤوليات العالمية والإقليمية على مستوى تمويل الاستجابة إليها، بما في ذلك مجال التعليم. يجب أن تتحوّل التزامات الجهات المانحة لتعليم اللاجئين (من الجهات المانحة التقليدية، من مثل الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد الأوروبي، إضافةً إلى الجهات المانحة الإقليمية من الخليج) من التمويل البرمجيّ القصير الأمد إلى إلتزامات طويلة الأمد، تشمل تمويل البنية التحتية، وذلك لدعم الحكومات المستضيفة.

الإدارة

إنّ إدارة أزمة تعليم اللاجئين معقّدة، إذ تطرح تحدٍّ على مستوى التنسيق بين أصحاب الشأن وحساسيّة الوقت وكثافة الحاجات. سنقدّم، في هذا الفصل، لمحةً عامة حول إدارة تعليم اللاجئين السوريين وكيفية توفير الموارد الضرورية لها والبيانات لدعم الإدراة واتّخاذ القرار. إنّنا نؤيّد التخطيط التنموي الطويل الأمد إضافةً إلى الاستجابات الإنسانية القصيرة الأمد. كما يقدّم هذا الفصل توصيات حول إستراتيجيات المعلومات الإضافية لدعم الإدارة الفاعلة لتعليم اللاجئين.

الأدوار والمسؤوليات

يشترك في مهمة تعليم اللاجئين السوريين جهات فاعلة تؤدّي أدوار عدّة في مجال توفير التعليم والمرافق واللوازم المدرسية وتأمين المعلمين وتدريبهم والمراقبة والإشراف وتقديم المعلومات ووضع السياسات الشاملة وتأمين الموارد والعمليات الداعمة. وتقع مسؤولية هذه الأدوار بصورة أساسية على عاتق الحكومات المحلية ووكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية واللاجئين أنفسهم. يقدّم الشكل رقم 3–1 رسماً بيانياً حول هذه الأدوار.

ويشكّل بعض هذه الأدوار المذكورة مسؤوليات تقليدية تقع على عاتق الحكومات في مجال التعليم في الظروف العادية وقد تكفّلت بها وكالات الأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية في خلال هذه الأزمة، على سبيل المثال توفير التعليم وتأسيس مدارس جديدة وجمع البيانات. تخصّ بعض هذه المسؤوليات الحاجات القصيرة الأمد لهذه الأزمة الإنسانية وقد تكون ضروريةً فقط لبضع سنوات إلى أن يتمّ تمديد نطاق القدرة على استيعاب الأطفال السوريين في إطار التعليم النظامي أو حتى يعود بعض السوريين إلى بلدهم.

الجدول رقم 1–3
الكيانات وأدوارها ومسؤولياتها في إطار تعليم اللاجئين السوريين

الأدوار والمسؤوليات	الحكومات	وكالات الأمم المتحدة	المنظمات غير الحكومية	الجهات المانحة	اللاجئون
توفير التعليم					
التعليم النظامي في المجتمعات المستضيفة	X	X		X	
التعليم النظامي في المخيمات ومدارس الأمم المتحدة	X	X		X	
توفير التعليم البديل		X	X	X	X
المرافق واللوازم المدرسية					
توفير اللوازم المدرسية والرسوم المدرسية		X	X		X
تحسين المرافق المدرسية القائمة لاستيعاب طلاب إضافيين	X	X	X	X	
تأسيس مدارس جديدة (البناء واستخدام المعلّمين والموادّ)	X	X		X	
تأمين المعلّمين وتدريبهم					
تدريب المعلّمين على الصعيدين النفسي والاجتماعي	X	X	X		
التطوّع او العمل كمعلّمين في التعليم النظامي أو غير النظامي					X
الإشراف والمراقبة والإطلاع					
التعليم النظامي	X				
المنظمات غير الحكومية	X	X		X	
جمع المعلومات	X	X	X		
وضع السياست الشاملة وتوفير الموارد					
التمويل	X	X		X	X
القرارات المتعلقة بتغيير المناهج التعليمية وشهادات التخرّج للاجئين	X	X			
تنسيق السياسات بين الجهات الفاعلة المحلية والدولية	X	X		X	
الوظائف الداعمة		X	X		X

الأدوار على مستوى توفير التعليم

توفّر الحكومات الوطنية في الأردن ولبنان مقاعد دراسية في مدارس رسمية نظامية إلى اللاجئين في المجتمعات المستضيفة، دامجةً اللاجئين في المدارس الرسمية ومعتمدةً

مناوبةً إضافية للاجئين. في الأردن، تتولّى وكالات الأمم المتحدة ووزارة التربية بصورة مشتركة إدارة المدارس الموجودة داخل المخيّمات في الأردن، معتمدةً المنهج التعليمي الخاص بالوزارة. أمّا في لبنان، فلحظ بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ المجتمع السوري قد أسّس مدارس وأنّ قطاع المدارس الخاصة قد يسدّ بعضاً من الفجوات الموجودة في التعليم النظامي، على الرغم من عدم كفاية المعلومات المتعلقة بنطاق هذه المقاربات. في تركيا، إضطلعت وزارة التعليم الوطني بدور أصغر حجماً في توفير التعليم النظامي للاجئين. أسّست اليونيسف 40 مدرسةً للاجئين في مجتمعات مستضيفة ومدارس إضافية في المخيّمات وتولّت إدارتها. كما أسّس مجتمع اللاجئين السوريين عدداً غير معروف من المدارس المخصّصة لهم (والتي يقدّر عددها بـ60 بحلول العام 2014). كما ورد سابقاً، فإنّ توفير التعليم البديل يشهد نموّاً في البلدان الثلاثة كوسيلة لاستيعاب الأعداد الهائلة من اللاجئين الذين يعجزون عن ارتياد المدرسة في أنظمة المدارس الرسمية الحكومية المكتظّة. وتوفّر وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية واللاجئون أنفسهم خياراتٍ بديلة.

الأدوار على مستوى المرافق واللوازم المدرسية

لبّت مجموعة من المنظمات والهيئات العاملة في مجال تعليم اللاجئين الحاجات إلى مرافق ولوازم مدرسية. قامت الحكومات المستضيفة في الأردن ولبنان بتوسيع المرافق الموجودة أو بتقديم مناوبات إضافية لاستيعاب الطلّاب الجدد وتولّت ترميم بعض المدارس وبناء مدارس جديدة. أمّا في تركيا، فوفّرت المحافظات والأفراد مساحات مدرسية لاستعمالها كمدارس للسوريين. موّلت وكالات الامم المتحدة عملية تجديد المرافق الموجودة وبناء أخرى جديدة وشراء لوازم مدرسية وقامت بالإشراف على هذه العملية. في تركيا، أشرفت اليونيسف على بناء 40 مدرسة جاهزة. وفي الأردن، قدّمت اليونيسف 69 مدرسة مع أثاثها وتجهيزاتها و65 مدرسة مع إضافات مسبقة الصنع. علاوةً على ذلك، إضطلعت البلدان والمنظمات المانحة بدورٍ مهمّ في تمويل مرافق مدرسية قائمة أو جديدة. نظراً إلى الوصول المحدود إلى الموارد، شاركت المنظمات غير الحكومية واللاجئون بصورة أكبر في توفير اللوازم وإعادة تأهيل المرافق الموجودة بدلاً من بناء مرافق جديدة.

الأدوار على مستوى تأمين المعلّمين وتدريبهم. تأمّنت غالبية المعلّمين في الأردن ولبنان في التعليم النظامي من جانب الحكومة، من المعلمين اللبنانيين والأردنيين. ففي الأردن، لا يُسمح بتوظيف السوريين كمعلّمين، بل يحقّ لهم العمل كمعلّمين مساعدين في مدارس المخيّمات وليس في مدارس المجتمع المستضيف. حيث يعتبر أنهم يشكّلون

وسطاء بين الأطفال السوريين والمعلّمين الأردنيين المستخدمين حديثاً والذين يكونون عادةً من الخرّيجين الجامعيين الجدد الذين لا يتمتّعون بالخبرة ولا بالاطّلاع الكافي على التجارب الصعبة التي مرّ بها الأطفال السوريون. أمّا في لبنان، فلا يؤدّي السوريون دوراً رسمياً بصفتهم معلّمين، رغم وجود عددٍ غير معروف من المدارس المخصصة للمجتمع السوري والتي لا توجد معلومات كثيرة حولها. في تركيا، عمل اللاجئون السوريون معلّمين غير مأجورين (رغم أنّ البعض منهم كان يتلقّى رواتب تطوّعية) في المجتمع السوري ومدارس اليونيسف. لا يكفي التمويل المتوافر في البلدان الثلاثة لتوسيع نطاق توظيف المعلّمين ودفع رواتب لهم.

إنّ الحاجة إلى تدريب المعلّمين كبيرة. اشتركت حكومات البلدان المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية في التدريب على المواضيع المنهجية والتربوية وعلى معالجة الحاجات النفسية والاجتماعية للأطفال.

الأدوار على مستوى الإشراف والمراقبة والإطلاع

ويبرز دورٌ آخر في الإشراف على التعليم النظامي الذي يتلقّاه أطفال اللاجئين وعلى البرامج البديلة. ويخضع التعليم النظامي الذي يتمّ توفيره لرقابة حكومات البلدان المستضيفة. في الأردن ولبنان، تشرف الحكومات على المدارس الرسمية وعلى المناوبات الثانية. كشف بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات عن تراجع مستويات الإشراف على المناوبات الثانية. أمّا في تركيا، فلحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في العام 2014 أنّ وزارة التعليم الوطني ستحدّد مجموعةً من معايير الجودة ونظام إشراف على مدارس المجتمع السوري، فيما أشرفت اليونيسف ووزارة التعليم الوطني بصورة مشتركة على المدارس التي أسستها اليونيسف. تشرف وكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة، إضافةً إلى حكومات البلدان المستضيفة إلى حدٍّ ما، على المنظمات غير الحكومية في توفير التعليم البديل، بما أنّها تموّل في الكثير من الحالات برامج هذه المنظّمات ونشاطاتها. إلّا أنّ المعايير التعليمية المنهجية والإشراف على التعليم غير متوافرة على مستوى التعليم البديل في البلدان الثلاثة. تتولّى الحكومات ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية جمع البيانات وسيتمّ مناقشة هذه المسألة بإسهاب في هذا الفصل.

أعرب بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات عن قلقهم حول تقديم جزءٍ مهمٍّ من التعليم من دون إشراف ملائم، إذ إنّ قدرة الحكومة على المراقبة والإشراف الشاملين محدودة نظراً إلى غياب أي سياسات وأنظمة خاصّة بالمدارس والمناوبات والبرامج البديلة المعدّة للاجئين.

الأدوار على مستوى وضع السياسات الشاملة وتوفير الموارد

تقع على عاتق الحكومات ووكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة مسؤولية إعداد سياسات شاملة والتنسيق وتوفير الموارد والدعم القانوني. كما تولّت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين التنسيق بين مختلف الجهات الفاعلة لصياغة خطط الاستجابة الإقليمية والوطنية لأزمة اللاجئين. وتعتبر اليونيسف مسؤولة عن تنسيق الجزء الأكبر من الاستجابة لأزمة التعليم وتمويل عمل المنظمات غير الحكومية وتمويل مدارس اللاجئين في المخيّمات. كما اعتبرت وكالات الأمم المتحدة مسؤولةً عن هيكليات التنسيق في ما بينها على مستوى التعليم في البلدان الثلاثة. فيما تولّت وكالات الأمم المتحدة التنسيق في مسألة تعليم اللاجئين بصورة أولية في بداية الأزمة، أخذت الحكومة اللبنانية، وتحديداً وزارة التربية والتعليم العالي، مبادرة تولّي مسؤولية تنسيق مسألة التعليم في لبنان مع الجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية. أمّا في الأردن، فأخذت منظّمتا اليونيسف و"أنقذوا الأطفال" على عاتقهما تنسيق مجموعة عمل قطاع التعليم (Education Sector Working Group).

في ما يتعلق بالمنهج التعليمي وبمتطلبات الشهادات، وسّعت حكومتا الأردن ولبنان استعمال مناهجهما التعليمية الوطنية من أجل اللاجئين، كما عملت الحكومة التركية مع وكالات الأمم المتحدة ومع المعارضة السورية لتطوير "المنهج السوري المعدل" وتطبيقه للاجئين، علماً أننا سنناقشه بإسهاب في الفصل الرابع. كما شاركت وكالات الأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية في تطوير مناهج تعليمية خاصة بالتعليم البديل وتطبيقها، وتعاونت حكومات البلدان المستضيفة مع وكالات الأمم المتحدة لإيجاد حلولٍ بشأن منح شهادات التخرج من المدارس الثانوية. أعرب بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات عن قلقهم حول جودة المنهج التعليمي المعتمد في برامج التعليم البديل في البلدان الثلاثة، وحول الانتماءات السياسية للمنهج السوري المعدّل في تركيا. كما برزت مخاوف حول احتمال قيام مجموعات تدير بعض المدارس باحتضان بيئات دينية وسياسية قد تكون غير متوافقة مع سياسات البلد المستضيف.

موّلت الحكومات تطوير أنظمتها التعليمية لاستيعاب اللاجئين. توفّر البلدان المانحة ووكالات الأمم المتحدة تمويلاً إضافياً للتدابير الداعمة. وتعتبر الولايات المتحدة والكويت والإتحاد الأوروبي وألمانيا وجمهورية كوريا واليابان وكندا والإمارات العربية المتحدة من بين أبرز الجهات المانحة في ما يتعلق بتعليم اللاجئين في البلدان الثلاثة، وذلك بحسب الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات. تشكّل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) الجهة المانحة الأبرز على مستوى التعليم في الأردن، بفضل برامجها التنموية المستمرّة

والمساعدات التي تخصّصها استجابةً لهذه الأزمة. أشرفت وكالات الأمم المتحدة على وجهات استخدام الأموال من قبل المنظمات غير الحكومية في الكثير من الحالات، لتطبيق البرامج وتوفير الخدمات. قدّم بعض اللاجئين الذين يملكون موارد مساهمات مالية في مجال التعليم، ويتحمّل اللاجئون قسماً من أسعار الكتب واللوازم المدرسية ورسوم النقل المتوجبة لارتياد المدرسة. ولحظت بعض الحكومات ووكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة التي أجريت معها لقاءات في البلدان الثلاثة وجود مشاكل على مستوى شفافية التمويل مع ضعف في اتساق الرقابة على كم ومصدر التمويل والجهات التي يؤول إليها.

وظفت غالبية الموارد والجهود الإدارية حتى اليوم، في إطار أزمة تعليم اللاجئين، في الاستجابة إلى حاجات اللاجئين القصيرة الأمد والأكثر إلحاحاً، مع وجود ثغرات على مستوى الإستثمار في قدرات الحكومات على توفير التعليم النظامي، كما سنناقش لاحقاً، أو في قدرات هيئات أخرى على توفير التعليم البديل النظامي.

الأدوار على مستوى الوظائف الداعمة

برز عددٌ من النشاطات الداعمة الإضافية، بما فيها التوعية ودعم تسجيل الأطفال للسماح لهم بالحصول على تعليم نظامي، وإدارة مساحات ملائمة للأطفال والإحالة إلى خدمات أخرى (من مثل الصحة والإسكان والطعام وغيره) وإقناع العائلات بعدم صوابية الزواج المبكر ووجود العاملين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين في المدارس ونقاط التسجيل وجمع البيانات ومكاتب المساعدة وخلق نقاط في المجتمعات للإحالة والدعم لحلّ المشاكل[1]. تعمل المنظمات غير الحكومية عادةً بتمويل من وكالات الأمم المتحدة وبإدارتها بصورة عامة، مع العلم أنّ بعض المنظمات غير الحكومية تحصل على تمويل

---

[1] تشمل المنظمات غير الحكومية الأساسية في الأردن، كما ذكرت في خطة الاستجابة الإقليمية 6 (RRP6) : منظّمة أكتد ومؤسسة كاريتاس والمجلس الدنماركي للاجئين (DRC) ومبادرة مدرستي ومنظمة فيلق الرحمة (Mercy Corps) ومجلس اللاجئين النرويجي (NRC) ومنظمة كويست سكوب (Quest–scope) ومنظمة الإغاثة الدولية (Relief International) ومنظمة "أنقذوا الأطفال" وغيرها. كما تشمل أبرز المنظمات غير الحكومية في لبنان والمذكورة في خطة الاستجابة الإقليمية 6: مجلس اللاجئين النرويجي ومنظمة الإغاثة الدولية ومنظمة "أنقذوا الأطفال" وغيرها. لا تذكر خطة الاستجابة الإقليمية 6 بصورة مفصلة منظمات غير حكومية محددة تؤدي أدواراً أساسية في تركيا، مع أنّ عدداً منها يقدّم الدعم، من مثل منظمة "أنقذوا الأطفال" ومنظمة فيلق الرحمة وخدمات الإغاثة الكاثوليكية (Catholic Relief Services) والهيئة الطبية الدولية وغيرها. الرجاء العودة إلى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2014e).

خارجي. في بعض الحالات، يبرز تداخل بين عمل المنظمات غير الحكومية ونشاطات وكالات الأمم المتحدة. على سبيل المثال، قد تتولّى اليونيسف تمويل مشروع تقوم به منظمة غير حكومية يختصّ بالمساحات الملائمة للأطفال، في حين كون اليونيسف أيضاً أحد االقائمين بمشروع بذات المجال. وتشمل المنظمات غير الحكومية منظمات دولية ومحلية ومنظمات دينية ووكالات مدعومة من الحكومة. اشترك اللاجئون السوريون في التوعية والتسجيل لتعزيز الإلتحاق بالتعليم النظامي.

الخطط والموازنات

بهدف معالجة الحاجات إلى التعليم، عمدت الهيئات إلى التنسيق لتطوير خطط على المستويين المحلي والإقليمي. وقد تطوّرت الخطط مع الوقت في طرقها الاستراتيجية وعُكست بشكل برامج إنسانية قصيرة الأمد في السنوات الأولى للأزمة. خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم (3RP، 2015) حولت هذه الطرق لتكون متوسطة المدى بعد الإعتراف بالحاجة إلى الإستثمار في تطوير قدرات الحكومات والمجتمعات المستضيفة لإدارة تعليم اللاجئين بنفسها على المدى المتوسط، ما تدعوه خطة "التمكين". (ومع ذلك، فيما تعكس مستندات التخطيط هذه التغيرات في الأهداف، أعرب الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في العام 2015 عن وجود إلتباس حول مفهوم "التمكين" على المستوى العمليّ في إطار الوصل بين الاستجابات الإنسانية القصيرة الأمد والاستجابات الطويلة الأمد التي تشرك المجتمعات المستضيفة).

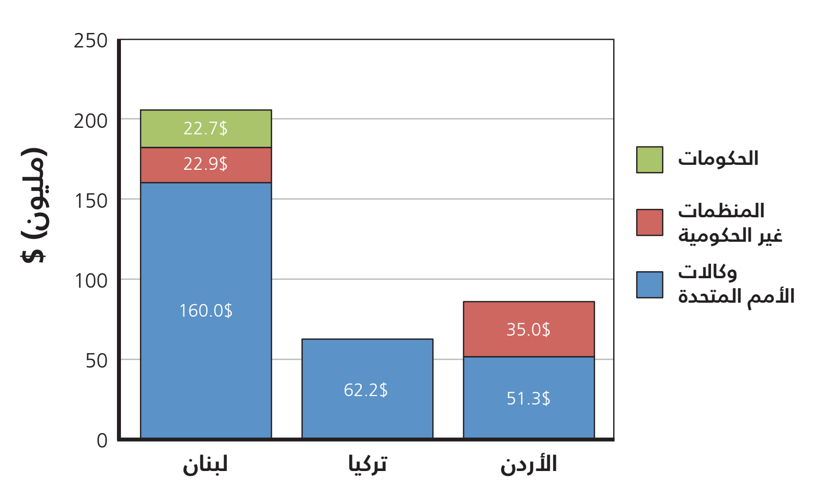
قامت المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بتنسيق خطط استجابة إقليمية تشمل أهدافاً وموازنات وتدعو للتمويل الدولي لإدارة التعليم وغيرها من القطاعات من الاستجابة لحاجات اللاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014e). بلغت الموازنة المطلوبة لخطة الاستجابة الإقليمية 6 للعام 2014، 3,74 مليار دولار أميركي، وقد تلقى كلّ قطاع 53 في المئة من الموازنة المطلوبة (خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015c؛ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014e). وقد بلغ المبلغ المطلوب للتعليم 397 مليون دولار أمريكي، أي ما نسبته 11 في المئة من الموازنة. وقد خصّص القسم الأكبر من الموازنة المطلوبة لتعليم اللاجئين في إطار خطة الاستجابة الإقليمية 6 لوكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية، للاستجابة الإنسانية إلى الحاجات التعليمية الطارئة والقصيرة الأمد وليس لدعم موازنات الحكومات بصورة مباشرة، كما هو

مبيّنٌ في الشكل رقم 1-3 (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014e). وقد شملت خطة الاستجابة الإقليمية 6 مبلغاً صغيراً لدعم الحكومة اللبنانية فحسب، من دون دعم الأردن أو تركيا.

كما أعدّت الحكومات خططاً مستقلّة وطلبات تمويل ثنائي موجّهة إلى المجتمع الدولي. نشر كلٌّ من الأردن ولبنان سياسات وإستراتيجيات وطنية تتعلق بتعليم اللاجئين. وتستعرض خطة التمكين الوطنية للعام 2014 (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2014a) وخطّة استجابة الأردن للعام 2015 (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2015) استجابة الأردن إلى الأزمات في جميع القطاعات، ومن بينها قطاع التعليم. ونشر لبنان خطةً بعنوان "توفير التعليم إلى جميع الأطفال في لبنان" (Reaching All Children with Education in Lebanon) تبيّن إستراتيجية التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014b). لم يتوافر مثل هذا المستند الرسمي المتعلق بتعليم اللاجئين في تركيا، رغم أنّ بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أشاروا إلى أنّ وزارة التعليم الوطني التركية قد باشرت بعملية تخطيط لتطوير إطار عمل لتعليم اللاجئين السوريين.

وفيما كانت الطلبات الثنائية مهمّةً، لم تضمّ خطة الاستجابة الإقليمية 6 للعام 2014 موازنات الحكومات الوطنية إلى طلبات الموازنة المنسّقة المدعومة من الأمم

الشكل رقم 1-3
طلبات موازنات للتعليم لخطّة الاستجابة الإقليمية 6



المصدر: وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى 2014d

RAND *RR3.1-859*

المتحدة والموجّهة إلى المجتمع الدولي والتي كانت لتشكّل قيمةً مضافة لهذه الخطة، باستثناء مبلغ صغير نسبياً خُصّص للبنان. في حين وفّرت الاستجابات المتأتية من أطرافٍ عدّة ومن منظمات غير حكومية دعماً إنسانيّاً حيويّاً، لكنه لم يُترجم على مستوى قدرات الحكومات على توفير عناصر التعليم النظامي، من مثل المباني المدرسية والأساتذة واللوازم والتدريب وغيره، على المدى المتوسط إلى الطويل. وقد جذبت هذه المسائل دعماً كبيراً من قبل الجهات المانحة في البداية. ولكن، فيما تستمرّ الأزمة، قد تتعب الجهات المانحة وتتقلّص الموارد المالية.

اعتبرت هذه المقاربة في معالجة أزمة اللاجئين غير مستدامة لأنها لم تتناول الاعتبارات طويلة الأمد بالنسبة للمجتمعات المستضيفة. وقد وصفت التقارير وكذلك الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أن الحاجة إلى الاعتراف بإمكانية إستمرار حالة اللاجئين على المدى الطويل وضرورة وضع خطط طويلة الأمد باتت ملحة (مجموعة الأزمات الدولية International Crisis Group، 2014؛ اليونيسف، 2013b). توصي مبادرة اليونيسف "لا لضياع جيل" "بالتركيز على بناء أنظمة وتعزيز القدرات الوطنية بحيث تصبح البلدان مجهّزة لتلبّي الحاجات الطويلة الأمد للأجيال الصغيرة في وجه الظروف الصعبة" (اليونيسف، 2013b، ص. 5). وقال الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات ما يلي:

- "في البداية، أرادت الجهات المانحة التعامل مع هذا الوضع على المدى القصير، عبر هيكليات مؤقتة. ولكنّ المشكلة أصبحت على مدى طويل وبتنا بحاجة إلى حلول أفضل".
- "يشكّل عدم توافر سياسات طويلة الأمد للتعامل مع الأزمات ثغرةً كبيرة. يتم التعامل مع الأثر الإنساني بشكل عشوائي. أما الأثر الطويل الأمد، فليس مطروحاً".
- "الطريقة التي نتعامل فيها مع الأمر غير فاعلة. يتوجّب التوفيق بين المسألة الإنسانية المتعلقة بإدخال الأطفال إلى المدارس وبين مسائل الترابط الاجتماعي على المدى الطويل".
- "الكلّ يعلم أنهم سيبقون هناك ثلاثين سنة. الكل يعلم ذلك، لكنّ الناس لا يعالجون هذه المشكلة".

تتحمّل الحكومات بشكل رئيسي مسؤولية طويلة الأمد في توفير التعليم النظامي. نظراً إلى أزمة الوصول إلى التعليم النظامي المفصّلة في الفصل الثاني وإلى الحاجة إلى مبانٍ مدرسية وغيرها من البنى التحتية الضرورية للحدّ من مشكلة الوصول، تحتاج

الحكومات إلى استثمارات كبيرة من جانب الجهات المانحة لضمان قدرتها على الوفاء بمسؤولياتها. أقرّت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أنّ الحكومات شكّلت المزوّد الأبرز للموارد الإنسانية والمالية استجابةً للأزمة (خطّة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015c). في الواقع، تسبّب استقبال السوريين في نظام التعليم الرسمي برفع التكاليف التشغيلية والرأسمالية المتكبدة في خدمة تعليم اللاجئين وحاجاتهم (ديلون ويوسف – Dhillon and Yousef، 2009؛ دينسر وغيره، 2013؛ ايديز، 2014؛ اللجنة الدولية للإغاثة International Rescue Committee، 2013؛ كيريشي، 2014؛ وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2015؛ روتبورغ Rotberg، 2009).

لا يمكن تحمّل نفقات إدخال الأطفال السوريين إلى مدارس لبنانية وأردنية في غياب أي دعم مالي خارجي إضافي. تلجأ الحكومتان اللبنانية والأردنية إلى قروض لتغطية العجز. على سبيل المثال، أخذت الأردن من البنك الدولي قرضاً بقيمة 150 مليون دولار أمريكي في العام 2013 لتغطية عجزها في قطاعيّ التعليم والخدمات الصحية (يوخانانوف، 2013). في لبنان، تشهد موازنة وزارة التربية والتعليم العالي عجزاً. وبحسب هذه الأخيرة، تتكفّل الحكومة اللبنانية بجميع نفقات التعليم النظامي الذي يتلقّاه اللاجئون، باستثناء رسوم التسجيل التي تسدد من من قبل الأهل والتي تدفعها وكالات الأمم المتحدة. كما تسبّب موازنة الوزارة المنخفضة نقصاً في التجهيزات والبيانات والتدريب الواجب توفيره لطاقم العمل على مستوى إدارة البرامج.

استجابةً للتقدير المتزايد لهذه الأزمات، دلّت خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم تغييراً نموذجيّاً بالنسبة إلى الأمم المتحدة. ويدعو ذلك إلى "هندسة جديدة للمعونة" تتضمّن أولويات تنموية، بالإضافة إلى أولويات إنسانية. وتشرح الخطّة أنّ "المساعدة الإنسانية التقليدية لم تعد كافية، خاصةً وأنّ نهاية الأزمة ليست وشيكة (خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015c، ص. 5–4). تشكّل خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم الخطّة الأولى من نوعها التي تعدّها الأمم المتحدة، بما أنها تجمع ما بين القدرات الإنسانية والتنموية والابتكار والموارد (خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015c). تمثّل الموارد المالية المطلوبة للتعليم 10 في المئة من قيمة التمويل المطلوبة من الجهات المانحة في العام 2015 التي بلغت 4,5 مليار دولار أمريكي. أقرّت خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم بالحاجة إلى المزيد من الموارد المالية

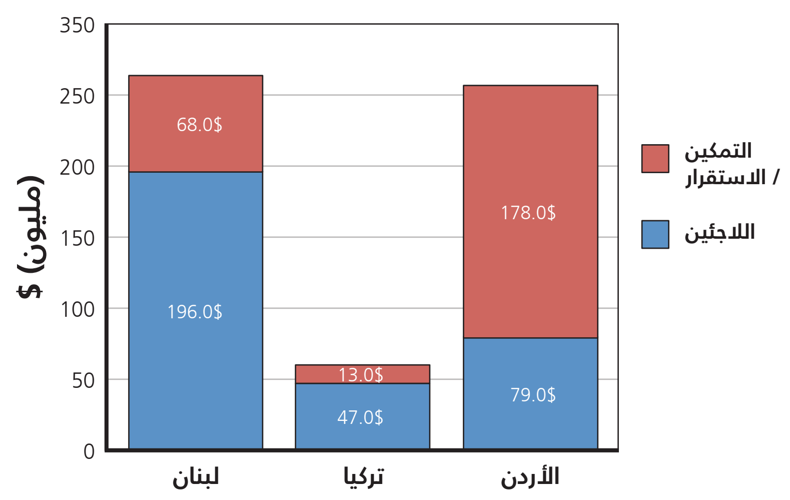
التنموية التي تعطى مباشرةً إلى الحكومات المستضيفة للتعليم في هذه القطاعات، خاتمةً:

> "على الرغم من توفير بعض الموارد المالية التنموية، للتعليم وحماية الأطفال، للبلدان المستضيفة بموجب مبادرة "لا لضياع جيل"، ثمة حاجة إلى المزيد من الدعم لتعزيز الأنظمة الوطنية وجودة الخدمات".

أضيفت مبادرات جديدة إلى خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم على صعيد النقل وإعادة تأهيل البنية التحتية وتحسينها وتدريب المعلّمين والعمل في إطار السياسات الوطنية لإصدار الشهادات. لا تزال تخصّص غالبية الموارد المالية للشركاء؛ لم تقرّر إلّا نسبة 22 في المئة من طلب الموازنة للحكومات.

في خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم للعام 2015، خُصّصت الموازنات إما لدعم اللاجئين او لدعم التمكين (قدرات البلدان المستضيفة الطويلة الأمد). مع أنه لا يمكن إجراء مقارنة تناظرية مع الشكل رقم 3-1 التي قسّمت فيها الموازنات بحسب نوع المنظمة، يبيّن الشكل رقم 3-2 تخصيصات الموازنات لكل بلد بحسب الاستجابات إلى حاجات اللاجئين وإلى التمكين أو الاستقرار ويشير إلى

الشكل رقم 3-2
طلبات موازنة التعليم للعام 2015– خطة الاستجابة إلى حاجات التعليم والتمكين



المصدر: MOPIC, 3 ;2015RP, 2015d; 3RP, 2015e
RAND *RR3.2-859*

التغيير في التفكير نحو المدى الأطول (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2015؛ خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015d؛ خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم، 2015e). ولكن، في الكثير من الحالات، لا تحدّد الخطة المذكورة المبالغ التي تخصّص من هذه الموازنات إلى كلّ هيئة أو حكومة أو وكالة تابعة للأمم المتحدة أو منظمة غير حكومية.

في ما يتعلق بلبنان، بلغت قيمة الموازنة المطلوبة للخطة المشار إليها 264 مليون دولار أمريكي، يخصّص 68 مليون منها إلى التمكين، بما في ذلك الخدمات التعليمية. أما بالنسبة إلى الأردن، فتعود غالبية الموازنة المطلوبة إلى التمكين الذي يخصّص له 178 مليون دولار امريكي من أصل 257 مليون دولار. (تبلغ قيمة الموازنة الإجمالية المطلوبة في إطار خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم [2015a] لجميع القطاعات في الأردن 3 مليار دولار أمريكي، تخصّص 1,1 مليار منها لدعم الموازنة المباشر). كذلك، تبلغ قيمة الموازنة المطلوبة للاجئين في تركيا 47 مليون دولار أمريكي، علماً أنّ الموازنة المطلوبة للتمكين هي 13 مليون دولار أمريكي.

لحظت خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم التي أعدّتها الأردن أنّ التكلفة الإجمالية لكل طفل سوري في مدرسة رسمية أردنية تبلغ 1,544 دولار أمريكي؛ ومع وجود 125,000 طفل سوري مسجّل في المدارس الرسمية الأردنية، تبلغ تكلفة تعليم الأطفال السوريين في العام 2015 في المدارس الرسمية 193,000 دولار أمريكي. أما في لبنان، فتصل التكاليف المتكبدة عن كل طفل لاجئ إلى 600 دولار في السنة في المناوبات الإضافية، رغم أنّ البنك الدولي يقدّر تكلفة تعليم الطفل اللبناني في مدرسة رسمية بـ2,000 دولار. وقدّر المستند الخاصّ بخطّة "توفير التعليم إلى جميع الأطفال في لبنان" التي أعدّتها وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان (2014b) الحاجة إلى 600 مليون دولار أمريكي لضمّ 500,000 طفل سوري إلى الخطّة في خلال السنوات الثلاثة القادمة[2].

يواجه كل بلد تحديات معيّنة على مستوى الموارد. على سبيل المثال، تواجه المدارس السورية في تركيا تحديات معيّنة تتعلق بعدم الاستدامة. ويعتمد تمويل المدارس السورية النظامية ومدارس اليونيسف على الجهات المانحة الدولية والشتات السوري والمنظمات

[2] يعزى الفرق بين الرقم الذي توصّل إليه البنك الدولي وحسابات وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية على الأرجح إلى المدخلات التي تمّ احتسابها من ضمن التكاليف.

غير الحكومية وتطوّع المعلّمين السوريين. الأساتذة الذين يعملون في هذه المدارس هم أيضاً لاجئون سوريون، علماً أنّ القانون التركي كان يمنعهم من تلقّي رواتب عندما كنا نجمع هذه المعلومات. ويشكّل غياب الوسائل الضرورية لتسديد رواتب معلّمي الطلّاب السوريين من الموازنة مشكلةً على المدى الطويل. ولا يعتبر الإتّكال على التطوّع لتجنّب تسديد بدلات أتعاب المعلّمين الذين يدرّسون مئات الآلاف من الطلّاب حلّاً مستداماً، إذ إنّ المعلّمين يحتاجون إلى سبل لإعالة أنفسهم. لا يمكن أن تكون الجودة ملائمة من دون تمهين المعلّمين عبر إعطائهم رواتب مستدامة.

يصعب على البلدان المستضيفة الاعتراف، على المستوى السياسي، باحتمال بقاء السوريين لديها على المدى المتوسط. وهي تحاول التأقلم مع الضغوطات التي تفرضها عليها مجتمعاتها عندما امتدّت الأزمة لتطال الخدمات العامة (من مثل التعليم) وسوق العمل وسوق الإسكان والاستقرار الداخلي وغيره. ومع ذلك، يجب أن تأخذ الخطط هذه الأُطر الزمنية بعين الاعتبار.

المعلومات حول صانعي القرار واللاجئين

نجد مجموعةً من المصادر المهمّة للمعلومات حول تعليم اللاجئين السوريين في الأردن ولبنان وتركيا: بوّابة معلومات المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والدراسات الاستقصائية والأبحاث التي أجريت برعاية وكالات الأمم المتحدة وبيانات الحكومة والدراسات الاستقصائية ومستندات التخطيط والدراسات الاستقصائية المتعلقة باللاجئين في المجتمعات المستضيفة والمخيّمات. في الوقت نفسه، استنتج الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات والمستندات المتعلقة بتعليم اللاجئين نقصاً في المعلومات الضرورية لدعم تعليم اللاجئين. ووصف الأشخاص المذكورين البيانات بـ"التجربة والخطأ" وبـ"المبعثرة" وبـ"غير المجمّعة" وبـ"غير المتوافرة" وبـ"المجزّأة" وبـ"التحدّي" وبـ"البيانات غير الآنيّة" وبـ"غير الموثوقة" وبـ"غير المتّسقة" وبـ"الحسّاسة" وبـ"الخطرة". وقد لحظ تقرير شبكة الآيني أيضاً وجود مشاكل "عدم كفاية البيانات والأدلّة للتبليغ عن الاستجابة إلى التعليم" (2014، ص. 10). إنّ خصائص المعلومات المتوافرة لصانعي القرار، بالإستناد إلى المقابلات التي أجريت مع أصحاب الشأن، مبيّنة في هذا التقرير.

وتعتبر **قواعد البيانات الإلكترونية الخاصة بالحكومات** مهمّةً جدّاً على صعيد التخطيط للتعليم. تتمتّع تركيا بنظام معلومات لإدارة التعليم (EMIS) وتعمل الأردن على تطوير نظام مماثلٍ. تعمل اليونيسف ووزارة التعليم الوطني التركية معاً على تطوير نظام

معلومات موازٍ لإدارة التعليم مخصّص للطلّاب السوريين، وقد يتمّ دمج هذا النظام في النظام التركي في نهاية المطاف. أمّا لبنان، فلا يتمتّع بنظام معلومات لإدارة التعليم. تعتمد وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية على الإستمارات الورقية والفاكس وجداول بيانات إكسل. لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات ضرورة أن يتمكّن نظام المعلومات لإدارة التعليم من تعقّب الأطفال الفرديين في نظام التعليم وبرامج الاستجابة لحاجات اللاجئين، وأن يتمكّن الشركاء من التبليغ. وقد وصف أحد الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات ذلك بالحاجة إلى "ترميز شريطي خاصّ بكلّ طفل".

أعتُبر **عدم توافق المعلومات** إحدى المسائل المنتشرة. صرّح الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في البلدان الثلاثة أنّ كلّ بلدٍ يضمّ قواعد بيانات متعدّدة وغير متّسقة، ويعاني نقصاً على مستوى تبادل المعلومات. في لبنان، تتولّى وزارة التربية والتعليم العالي جمع البيانات من المدارس. أمّا المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فتجمع البيانات من سجلّات اللاجئين. بالتالي، لا يحتسب الأطفال غير المسجّلين لدى المفوضيّة. تجمع المنظّمات غير الحكومية البيانات وتُرفع بعض هذه البيانات إلى قاعدة بيانات مخصّصة للجهات المانحة، وليس للمجتمع العامل في لبنان. قال الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إنّ وزارة التربية والتعليم العالي والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والمنظّمات غير الحكومية ترفع إحصائيات مختلفة. يعدّ مركز البحوث والتطوير التربوي والجيش اللبناني واليونيسف من بين جامعي البيانات في لبنان. أمّا في تركيا، فثمّة عدد من جامعي البيانات حول اللاجئين، منهم رئاسة إدارة الكوارث والطوارئ وشرطة الأجانب ومديرية إدارة شؤون الهجرة والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والمنظمات غير الحكومية. لكلٍّ من هؤلاء نظام معلوماتٍ خاصٍّ به وهو غير متوافق مع الأنظمة الأخرى. كما نجد أنظمة بيانات مختلفة في محافظات مختلفة في تركيا. في الأردن، تقوم المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووزارة الداخلية بجمع بيانات التسجيل الخاصّة باللاجئين، بما فيها البيانات البيومترية (البصمات). تتولّى المفوضية جمع البيانات من اللاجئين الذين يتسجّلون على الحدود، في حين تقوم وزارة الداخلية بجمع المعلومات داخل الأردن. تجمع وزارة التربية الأردنية المعلومات من المدارس. جمعت منظّمة "أنقذوا الأطفال" معلومات مهمّة في خلال حملة توعية، إلاّ أنّه لا يتمّ مشاركة أيٍّ من هذه المعلومات بشكل منتظم. ودعا أحد الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إلى رسم خرائط للمعلومات المتوافرة من مختلف المصادر.

إنّ **القدرات التقنية للحكومات** مهمّةٌ للغاية لإدارة اللاجئين الوافدين على نظام التعليم، ولإدارة تعليم المواطنين. قال الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إنّ جمع

المعلومات في هذه البيئة يشكّل تحدّياً كبيراً لأنّ السياسات والبنية التحتية البيروقراطية ضعيفة جدّاً ولأنّ الحكومات لا تفتقر إلى التكنولوجيا الأساسية فحسب، بل أيضاً إلى عددٍ كافٍ من الأشخاص الذين يتمتّعون بالمهارات التقنية والإحصائية اللازمة. في لبنان، أشار الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إلى أنّ وزارة التربية والتعليم العالي ينقصها حواسيب لإدارة المعلومات وأنّ المدارس تفتقر أيضاً إلى الحواسيب. أمّا في الأردن، فتضمّ وزارة التربية مركزاً تقنياً للتعليم والبيانات وتعمل وزارة التخطيط والتعاون الدولي على تطوير المركز الملكي الوطني الجغرافي في إطار مشروع مشترك بين الحكومة والجيش الأردني. كما تتلقّى وزارة التخطيط والتعاون الدولي مساعدةً من قسم الإحصائيات في رسم خرائط حول الخدمات العامة والمستشفيات والعيادات والمدارس والتوزّع السكّاني. سيجرى الإحصاء الإسكاني والسكّاني، الذي يتمّ إجراؤه مرّة كلّ عشر سنوات، في العام 2015. في تركيا، قال الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات إنّ الحكومة كانت متحفّظةً حيال قبول الدعم التقني.

تشكّل **حساسية المعلومات** مصدر قلقٍ آخر. فالمعلومات التي تخصّ اللاجئين، بما في ذلك السجلّات التعليمية، قد تحمل آثاراً سياسيةً واجتماعيةً وديموغرافيةً وأمنية. وأشار أحد الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في لبنان إلى أنّ "البيانات المتعلقة بالسكان خطيرة جدّاً، خاصّةً تلك المتعلقة بالتعليم". نظراً إلى النظام الطائفي الذي تعتمده الحكومة والذي يمزج بين الدين والسياسة، يعتبر التوازن في هذا النظام دقيقاً بين المسيحيين والسنّة والشيعة والدروز وأعداد الأشخاص الإضافيين وانتماءاتهم الطائفية. تتردّد تركيا في مشاركة المعلومات، إذ إنّها تتخوّف من أماكن وجود اللاجئين وتبعات ذلك على التوازنات الديموغرافية في المناطق الحدودية غير المستقرّة. كما اعتبر الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ عملية رسم الخرائط التي تقوم بها وزارة التعليم الوطني واليونيسف لتحديد أماكن وجود الطلّاب السوريين لغايات وضع الخطط الخاصّة بالمدارس كانت "متقطّعة"، إذ إنّ الحكومة التركية بدت قلقةً حول الآثار التي قد تترتّب عن مثل هذه البيانات. في الواقع، أصدرت وزارة الداخلية التركية أنظمة جديدة تمنع بموجبها إجراء الأبحاث وجمع البيانات حول اللاجئين في تركيا (كاياوغلو Kayaoğlu، 2015). علاوةً على ذلك، يتخوّف اللاجئون في البلدان الثلاثة من التسجّل على أنهم لاجئون أو من مشاركة المعلومات الخاصّة بهم ويتردّدون أحياناً في القيام بذلك.

يُعيق **عدم توافر المعلومات** عملية التخطيط واتّخاذ القرارات. غالباً ما تكون المعلومات التي تحتاج إليها الجهات المسؤولة عن توفير التعليم غير متوافرةٍ. في حين تكون البيانات أكثر دقّةً في المخيّمات، اشتكى الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات

من أنّ المعلومات التي توفّرها المجتمعات المستضيفة غير مكتملة إلى حدٍّ كبير وغير موثوقة بشكلٍ عام، بسبب عدم معرفة أماكن تواجد اللاجئين بشكل دقيق. بما أنّ عدداً كبيراً من اللاجئين غير مسجّلين، يصعب جمع البيانات في الحالات التي تكون فيها أماكن تواجد اللاجئين غير معروفة. لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات مجموعةً من المعلومات الضرورية، بما في ذلك عدد الطلّاب وأماكن تواجدهم وعدد المقاعد الشاغرة في المدارس وخصائص الطلّاب غير المسجّلين في المدارس وعوائق ارتيادهم المدرسة ونسب ارتياد المدارس وسجلات المدارس وحاجات الطلّاب والمدّة الزمنية التي قضاها الطلّاب خارج المدرسة ومؤشّرات الجودة والمعلومات المتوافرة حول مدارس مجتمعات اللاجئين وحاجات مدارس المجتمعات المستضيفة التي تضمّ لاجئين وأوضاع الصفوف وحاجات البنية التحتية للمدارس وحاجات المعلّمين في التعامل مع الصفوف التي تحوي لاجئين وغيرها. وقد دعا تقييمٌ أجري في لبنان إلى جمع معلومات إضافية تبيّن نوع التعليم الذي يتلقّاه الأطفال ومعلومات حول المدارس الخاصّة أو مدارس مجتمعات اللاجئين غير النظامية وقدرة المدارس على الاستيعاب وملفّات الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة والآثار المحتملة على التعليم في المجتمع المستضيف (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014b).

وتغيب **المؤشّرات الموحّدة** في الكثير من الحالات، بسبب عدم وجود مقاربات معيارية لتعريف المعلومات بين البلدان أو في كلٍّ منها واستعمالها. على سبيل المثال، تستعمل بعض الهيئات في البلدان أو في ما بينها تعاريف غير متوافقة لمصطلح "الطفل في سنّ الدراسة" (إذ تختلف الفئة العمرية من 3 إلى 18 سنة ومن 6 إلى 15 سنة). في لبنان، تعتبر المفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أنّ الأطفال في سنّ الدراسة هم الذين تتراوح اعمارهم بين 3 و18 عاماً، فيما لا تشمل اليونيسف أطفال المدارس الثانوية في هذا التعريف. من ناحية أخرى، تعرّف وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية الأطفال في سنّ الدراسة على أنهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 عاماً، وهو سنّ التعليم الإلزامي في لبنان. وقد يؤدّي اعتماد تعاريف مختلفة إلى أعداد متفاوتة بعشرات الآلاف، ما يعقد الموازنة والتخطيط. ومثالٌ آخر هو الاختلاف في تعاريف "التعليم غير النظامي" (الذي يشير إلى الأطفال المسجّلين في برامج الشهادات البديلة في الأردن، وإلى الأطفال الذين يرتادون مدارس مجتمعات اللاجئين السوريين في تركيا، وإلى الأطفال الذي يتلّقون تعليمهم في المنزل أو في المجمّع في لبنان). ويعقّد اختلاف تعاريف المفاهيم، التي تعتبر أساسيّةً على مستوى الموازنات والإدارة، ويعرقل تحليل نطاق أزمة الوصول للتعليم.

يعتبر **توفير المعلومات مهماً أيضاً للاجئين.** بحسب الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات، غالباً ما يجهل اللاجئون الحقوق التي يتمتعون بها في ما يتعلق بالخدمات العامة، من مثل التعليم، أو كيفيّة الوصول إليها. إنّ المواقع الإلكترونية التي تشرح مثل هذه الحقوق للاجئين باللغة العربية أو حتّى إستمارات المعلومات الورقية غير مستعملة أو متوفرة بشكل واسع. إلاّ أنّ مصادر عديدة تشير إلى أنّ اللاجئين يملكون في أغلب الاحيان هواتف ذكية متصلة بالشبكة المحلية ويمكنهم الوصول للانترنت. لذلك، فمن الممكن أن يكون هناك فرص ضائعة لتبادل المعلومات[3]. بالإضافة لذلك، يستعمل اللاجئون أنفسهم وسائل التواصل الإجتماعي وتطبيق فايسبوك لغايات التنظيم، مثلاً في استخدام معلّمين لمدارس مجتمع اللاجئين في تركيا. لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات، بشكل متكرّر، أنّ أزمة اللجوء هذه تختلف عن الأزمات الأخرى، إذ إنّ اللاجئين يتمتّعون بمستويات أعلى من المهارات الفنية ومن الوصول إلى التكنولوجيا. فهناك بعض الجهود المبذولة لإنجاز أوراق حول المعلومات الطبية مثلاً أو تطوير تطبيقات خاصة بالمعلومات، لكن يبرز نقصٌ في المعلومات المنهجية والمحدّثة حول اللاجئين. قد تكون التطبيقات أو المواقع الإلكترونية التي تصف الخدمات والمواقع الجغرافية والحقوق ونقاط التواصل وغيرها مفيدة في هذا المجال.

اعتبارات السياسات

يشكّل توفير التعليم لأطفال اللاجئين السوريين الذين يبلغ عددهم 4 ملايين لاجئ في الوقت المناسب مهمّةً إدارية معقّدةً تتطلّب خططاً على المديين المتوسط والطويل وأدلّةً يمكن الركون إليها عند اتخاذ القرارات. ننصح بما يلي لدعم إدارة تعليم اللاجئين.

زيادة خطط تطوير طويلة الأمد إضافةً إلى استجابات إنسانية. بعد مضيّ أربع سنوات على بداية الأزمة، من دون أي نهاية تلوح في الأفق، يجب أن يشمل التخطيط استجابةً تنموية، إضافةً إلى استجابة إنسانية، ما يعني التركيز على الحلول المستدامة

[3] تُبذل جهودٌ لجمع معلومات حول الخدمات المقدّمة إلى اللاجئين عبر التكنولوجيا، من مثل تطبيقات الهواتف الذكية. مثالٌ على ذلك هو الشبكة الإنسانية الرقمية، وهي مجموعة منظمات إنسانية تهتم بالتكنولوجيا والخدمات الإنسانية طوّرت تطبيقاً هاتفيّاً يوفّر معلوماتٍ للاجئين حول خدمات المنطقة المحلية. بحسب الموقع الإلكتروني، تمّ تطوير هذا التطبيق بطلبٍ من المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. للمزيد من المعلومات، الرجاء الاطّلاع علىPeaceGeeks (غير مؤرّخ).

لتوفير التعليم النظامي لأعداد أكبر من اللاجئين (عبر الحكومات أو هيئات أخرى). تمّ الإعتراف بضرورة هذا التغيير في خطة الاستجابة الإقليمية 3 لعام 2015 وتطبيقها في التخطيط. هناك آثار على مستوى التخطيط والموارد والإدارة والحاجة إلى موارد إضافية تقدّم إلى الجهات الفاعلة والحكومات التي تسعى إلى تنمية هذا القطاع وإلى الوكالات الإنسانية. يتطلّب ذلك إعادة النظر في الاستجابة إلى أزمة اللاجئين على الصعيد الإقليمي، مع إعطاء الأولوية إلى الموارد المخصّصة لدعم مؤسسات البلد المستضيف بحيث تتمكنّ من إدارة الوضع في المستقبل على ضوء تراجع الجهود والموارد المالية المقدّمة بصورة طارئة مع الوقت. ويعني ذلك أيضاً تحويل الموارد إلى المجتمعات المستضيفة التي تقع خارج المخيّمات وإلى المخيّمات نفسها، فغالبية اللاجئين موجودين في مجتمعات مستضيفة حيث يحتمل أن يتم اندماجهم على المدى الطويل.

الاستثمار في بناء قدرات الحكومات لإدارة الأزمة في المستقبل. تحتاج الحكومات إلى أنظمة إدارية محسّنة لتلبية المسؤوليات المتزايدة والمتعلقة بتعليم اللاجئين. وتتضمّن الاستجابة التطويرية توفير موارد أكبر وبناء قدرات وزارات التربية الوطنية أو الأنظمة البديلة عبر اعتماد معايير للجودة ومراقبتها، لكي تتحلّى البلدان بأنظمة يمكن إدارتها لصالح اللاجئين مع الوقت. على سبيل المثال، يفترض أن يدعم هذا الاستثمار الإضافي في المدارس بناء البنية التحتية وأنظمة البيانات وتدريب المعلّمين على المستوى المحلّي. تصل مبالغ ضخمة من الإعانات المالية، لكن قيمتها أدنى بكثير من المبالغ المطلوبة. ذكر بعض الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أن الجهات المانحة ترددت في توفير موارد مالية ثنائية مباشرة بسبب عدم توافر أنظمة محاسبة في الحكومة. بالتالي، قد يعالج تطوير أنظمة محاسبة مزيداً من التدفّقات المالية. علاوةً على ذلك، قد تكون مقارباتٌ أخرى مجدية، مثل استخدام فريق عمل يتمتّع بخبرة دولية في التعليم الدولي.

إعطاء الأولوية للتمويل لدعم التعليم النظامي. على اعتبار أنّ التعليم النظامي المرخّص له يشكّل الغاية النهائية للاستجابة إلى حاجات التعليم، لا يتّضح من خلال خطط الاستجابة كيف اتُّخذت القرارات حول تخصيص الموازنات. في الأردن ولبنان على وجه الخصوص، توفّر الحكومتان التعليم النظامي، في حين تقوم اليونيسف والسوريون أنفسهم بتأسيس مدارس في تركيا. ومع ذلك، وجّهت غالبية طلبات الموازنات التي قدّمت بإدارة الأمم المتحدة في ما يتعلق بالاستجابة لحاجات اللاجئين إلى المجتمع الدولي. نظراً إلى أنّ الوضع يتحوّل إلى جهد على المدى الطويل، قد يكون إعطاء الأولوية إلى الموازنات لدعم أسس التعليم (المباني ورواتب المعلّمين)، وتقديم الجهات المانحة التزاماتٍ على مدى أطول خطوةً مفيدة.

تحسين البيانات والمعلومات لتعزيز إدارة تعليم اللاجئين. ثمّة نقصٌ في المعلومات المتعلقة بالتعليم والتي تعتبر ضرورية لدعم إتخاذ القرارات وتحديد الموازنات وتطوير البنى التحتية للمدارس وإيجاد حلول لمشاكل الوصول إلى التعليم وتوعية اللاجئين. ثمّة طرق عديدة لتحسين هذه المعلومات، منها:

- تطوير مجموعة موجَّهة ومتّسقة من مؤشّرات الوصول والجودة والحماية؛
- جمع البيانات لدعم هذه الموشرات؛
- خلق أو بناء أنظمة إدارة بيانات لدمج اللاجئين؛
- تمكين عدد من الجهات الفاعلة من التعامل مع أطفال اللاجئين للمساهمة في أنظمة البيانات؛
- توفير معلومات إلكترونية للاجئين.

تحسين فاعلية وكفاءة الاستجابة لتعليم اللاجئين عبر استخدام التكنولوجيا بصورة خلاّقة. أشار التقييم الذي أجرته المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في العام 2012 حول الجهود التي بذلتها لمساعدة اللاجئين في المجتمعات المستضيفة إلى ضرورة استخدام تكنولوجيا خلّاقة، من مثل المواقع الإلكترونية وخدمة إرسال الرسائل النصية عبر الهواتف، وأدوات من شأنها أن تزيد التواصل مع الجهات الفاعلة المحلية (موراند وغيره – Morand et al.، 2013). علاوةً على ذلك، دعت إستراتيجية التعليم (2012) التي وضعتها المفوضيّة للأعوام الممتدة بين 2012 و2016 إلى استخدام التكنولوجيا بصورة خلّاقة في إطار إحدى مقارباتها الاستراتيجية الأربعة، لزيادة فرص التعليم للاجئين ونتائجه. نجد حاليّاً عدداً من المبادرات التي ما تزال في طور الإعداد أو الاختبار للاستفادة من التكنولوجيا في توفير التعليم. على سبيل المثال، إحدى هذه المبادرات هي نسخة إلكترونيةٌ من المنهج التعليمي السوري التي يتمّ تطويرها من قبل الأمم المتحدة. كما يمكن الاستفادة من التكنولوجيا بصورة فاعلة لجمع البيانات والإشراف على التقدّم الذي يحرزه تحقيق أهداف تعليم الطلّاب. في خلال لقاءات في الميدان، عبّر عددٌ من المنظّمات عن اهتمامها بتمكين نظام معلومات إدارة التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار المعلومات الخاصّة بوضع اللاجئين، ومن دمج وسائل جديدة لجمع البيانات، من مثل الدراسات الاستقصائية حول اللاجئين والمعلّمين التي تتمّ إدارتها عبر الهواتف الجوّالة. قد يتيح ذلك جمع بيانات حول اللاجئين قد تساعد في فهم الحاجات إلى الدعم، باستخدام

جهاز يسهل على معظم الناس الوصول إليه. ونظراً إلى سهولة الوصول إلى الهواتف الجوّالة، قد تشكّل أدواتٍ فاعلةً على صعيد نشر المعلومات أو التوعية حول توصيل الخدمات إلى اللاجئين.

يطرح تغيّير التركيبات الديموغرافية في البلدان المستضيفة بسبب وجود اللاجئين تحديات كبيرة أمام السوريين ومجتمعات البلدان المستضيفة. يرتبط العديد من هذه التحديات بالتعليم، بما في ذلك طريقة دمج الأطفال في المدارس والصفوف وكيفية تحضيرهم للمستقبل عبر تزويدهم بالشهادات وإيجاد طريقة للحد من عجز الأهل عن توفير سبل العيش مما يسبب عمالة الأطفال أو الزواج المبكر، مما يمنعهم من التعلّم، والنظر بالطريقة التي تدار فيها المدارس والمعلّمين والحاجات النفسية والاجتماعية لأطفال اللاجئين. في هذا الفصل، نناقش الحاجة إلى اعتماد عملية مدروسة لاتخاذ القرارات حول وجوب دمج الأطفال السوريين مع أطفال المواطنين أو عدمه وحول كيفية إتمام هذا الدمج، كما سنتناول الحاجة إلى مقاربة إقليمية حول إصدار الشهادات للسوريين، والحاجة إلى سياسات على مستوى سوق العمل تتيح سبل العيش وتخفّف من الحاجة إلى عمالة الأطفال، وإلى وضع برامج اجتماعية ونفسية للمدارس مع توفير تدريبٍ للمعلّمين.

هيكلية تعليم اللاجئين واعتبارات الترابط الاجتماعي

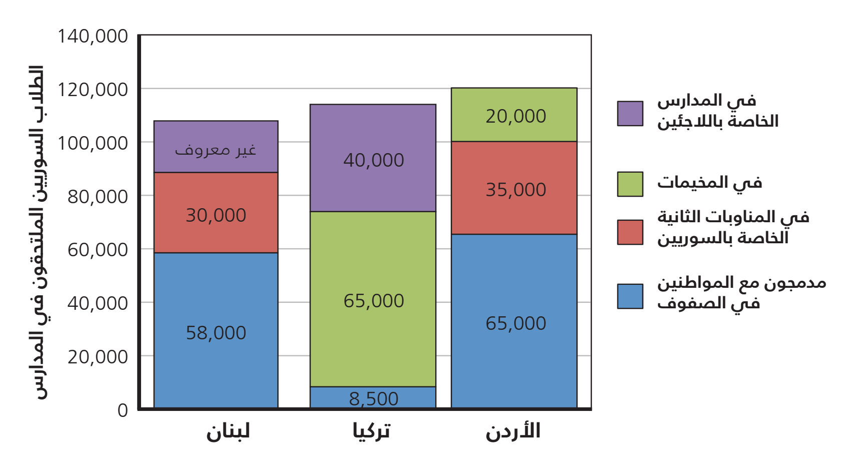
في حين تسمح البلدان الثلاثة للاجئين بالإلتحاق بالمدارس الرسمية الوطنية، لا يزال فصل الأطفال السوريين عن المواطنين يتمّ حتى اليوم إلى حدٍّ ما، وهذا يحصل في كلٍّ من هذه البلدان، في مجال التعليم. ثمّة سبع نماذج تعليمية مخصّصة للاجئين. أوّل نموذج هو دمجهم مع المواطنين في صفوف المدارس الرسمية. أمّا النماذج الأخرى، فتفصل السوريين عن المواطنين: مدارس للاجئين في المخيّمات ومناوبات ثانية للاجئين في المدارس الرسمية ومدارس خاصّة بمجتمع اللاجئين أسّسها لاجئون سوريون ومدارس أسستها اليونيسف خارج المخيّمات (في تركيا فحسب، أسّستها للعام الدراسي 2014–

2015)، وإعداد البرامج التعليمية البديلة والتعليم الذي توفّره الجماعات الدينية. يبيّن الشكل رقم 1–4 توزيع الطلّاب في العام الدراسي 2013–2014، ويشمل أربعة نماذج تعليمية من أصل سبعة، حيث إنّ المدارس التي أسّستها اليونيسف خارج المخيّمات في تركيا لم تفتح ونظراً لغياب بيانات قابلة للمقارنة حول البرامج التعليمية البديلة أو التعليم الذي توفّره الجماعات الدينية.

في الأردن، بلغ عدد الطلّاب السوريين المسجّلين في المدارس الأردنية 120,000 طالب في العام الدراسي 2013–2014، منهم 65,000 طالب مدمج في المدارس الأردنية و35,000 طالب يحضر مناوبات دراسية ثانية مخصّصة للسوريين و20,000 طالب يتلّقى تعليمه في المخيّمات (وزارة التربية، 2014). قال الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في الأردن إنّ المدارس الخاصّة بمجتمعات اللاجئين لم تكن تؤدّي دوراً أساسيّاً في التعليم.

أمّا في لبنان، فقد بلغ عدد الطلّاب السوريين المدمجين في صفوف المدارس اللبنانية 58,000 طالب ووصل عدد الطلاب السوريين في المناوبات المدرسية الثانية المخصصة للسوريين 30,000 طالبٍ في العام الدراسي 2013–2014 (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014b). وقد لحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات في لبنان

الشكل رقم 1–4
الطلاب السوريون الملتحقون في أربع نماذج تعليمية للعام 2013–2014



المصدر: كولسو 2014، وزارة التربية والتعليم العالي، 2014a
وزارة التربية، 2014، المفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014a

RAND *RR4.1-859*

وجود مدارس خاصّة بمجتمع اللاجئين أسسها اللاجئون السوريون أنفسهم، مشيرين إلى عدم توافر أي معلومات حول هذه المدارس. أعربت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية عن رغبتها في افتتاح مناوبات ثانية مخصّصة للسوريين تستوعب حوالى 100,000 طفلٍ في العام الدراسي 2016–2015، وذلك في حال كان التمويل الذي تقدّمه الجهات المانحة كافياً.

في تركيا، إرتاد عددٌ أقلّ من الأطفال السوريين (8,500) المدارس الرسمية التركية في العام 2014–2013 (المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014g). في المخيّمات، التحق 65,000 طفلٍ سوري بالمدارس (كولسو Kolcu، 2014). نظراً إلى الفراغ التعليمي الذي شهدته تركيا، عمدت المجتمعات السورية في عددٍ من المناطق إلى تأسيس مدارس خاصّة بها معتمدة على موارد مالية من مصادر مختلفة، هي: البلديات التركية أو المنظمات غير الحكومية أو المعارضة السورية أو الشتات السوري. ورغم غياب أي معلومات موثوقة حول هذه المدارس، قدّر الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أنّ 25,000 إلى 40,000 طالب سوريٍّ ارتادوا 60 مدرسة مماثلة على الأقلّ في العام الدراسي 2014–2013. كما أشاروا إلى أنّ وزارة التعليم الوطني التركية تقوم بإعداد خطط مستقبلية لإجراء دراسات استقصائية حول مدارس مجتمعات اللاجئين. كما قامت اليونيسف ببناء 40 مدرسة جاهزة في مناطق تركية مكتظّة باللاجئين، إلاّ أنّه لم يتمّ إدراجها في الشكل رقم 1–4 أعلاه للعام الدراسي 2014–2013.

بالتالي، في العام الدراسي 2014–2013 في الأردن[1]، 54 في المئة من أعداد الأطفال السوريين المعروفة والملتحقة بالتعليم النظامي تعلّموا في الصفوف نفسها مع الأطفال الأردنيين، فيما تعلّم 46 في المئة منهم في صفوف منفصلة. في لبنان، تعلّم 66 في المئة من الطلّاب السوريين الملتحقين بالمدارس في صفوف مشتركة مع الأطفال اللبنانيين، في حين درست النسبة المتبقية والتي تبلغ 34 في المئة في صفوف منفصلة. أمّا في تركيا، فدرس 7 في المئة من الطلّاب السوريين في صفوف مشتركة مع الأطفال الأتراك، في حين درس 93 في المئة من الطلاب السوريين في مدارس سورية منفصلة. فيما تتحوّل المناوبات الثانية المخصصة للسوريين إلى نموذج تعليمي موسّع، وسترتفع أعداد الأطفال السوريين الذي يتلقّون تعليماً منفصلاً.

[1] هذه الأرقام هي الأرقام الأحدث والمتوافرة لهذه الدراسة. فيما يحتمل أن تكون النسب قد تغيّرت إلى حدٍّ ما في العام الدراسي 2015–2014، إلّا أنّ النماذج التعليمية لا تزال عينها مع بروز نسبةٍ كبيرةٍ من الأطفال السوريين الذين تعلّموا بصورةٍ منفصلة عن أطفال البلدان المستضيفة.

على المدى القصير، تبرز أسباب توجب فصل السوريين عن مواطني البلدان المستضيفة في مجال التعليم. فثمّة نقصٌ كبير في عدد المقاعد الدراسية. ويشكّل توسيع نطاق البرامج التعليمية بشكل سريع تحدّياً لوجستياً. يتمّ تأسيس مدارس جديدة واعتماد مناوبات إضافية في المناطق التي تحوي أعداداً كبيرةً من السوريين. يشكّل دمج الطلّاب السوريين في مناهج تعليمية جديدة تحدّياً بالنسبة إلى المعلّمين. في بعض الحالات، تبرز عوائق لغوية. قد يحتاج بعض الطلاب الذين تركوا المدرسة لمدّة طويلة والذين تعرّضوا لصدمات ظروفاً خاصّة وقد يبطئون ايقاع التعليم أو يؤثّرون في الجوّ السائد في الصفوف من وجهة نظر طلاب البلد المستضيف. علاوةً على ذلك، يشعر الكثير من المواطنين بالامتعاض تجاه الأعداد الكبيرة من الطلّاب الجدد وقد يشعرون بأنّ أعداد اللاجئين الكبيرة في الصفوف تربكهم.

توجد اعتبارات إضافية خاصّة بكلّ بلد. في تركيا، ثمّة رغبةٌ بمتابعة التعليم باللغة العربية كما توفّره مدارس المجتمع السوري أو مدارس اليونيسف أو مدارس المخيمات، لأنّ التعليم باللغة الأم مهمٌّ (الآيني، 2010). وجدت دراسةٌ أجريت في الأردن أنّ 61 في المئة من الأردنيين و44 في المئة من السوريين أفادوا بأنّ الوصول إلى التعليم كان يسبّب توتّراً في مجتمعهم وأنّ الصفوف المختلطة وضعف إدارة الخدمات التعليمية والمدارس المكتظّة والعنف في المدارس والتمييز بين الطلاب الأردنيين والسوريين وعدم التوافق على المناهج التعليمية قد أسهم في تعزيز هذا التوتّر (مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع، 2014b). في لبنان، تفوق أعداد الأطفال السوريين في سنّ الدراسة أعداد الأطفال اللبنانيين الملتحقين بالمدارس الرسمية. علاوةً على ذلك، فإن غالبية سنّية تسود في تركيا والأردن وفي المجتمعات السورية ، لكن لبنان يتمتّع بتوازنٍ دقيق بين الهويات الدينية يجب أخذه بعين الاعتبار. من الواضح أنّ هذه المسائل الديموغرافية لا تقتصر على مسائل التعليم فحسب، بل تمتدّ إلى مسائل سياسية واجتماعية أكثر شمولية.

ولكن، تبرز أيضاً مخاطر طويلة الأمد لتوفير تعليمٍ منفصل لمجموعات مختلفة من الأطفال الذين يعيشون في المجتمعات نفسها. نظر علماء النفس الاجتماعيون في هذه المسألة بتمعّن في سياقات أخرى، وفي حين نجد إعترافاً واسعاً بالتحديات التي يفرضها التنوّع، لا يزال التعليم العالي يشجّع بشدّة التعليم الاندماجي. يبدو أنّ للتعليم الاندماجي أهميةً خاصة على صعيد الصحة والترابط الاجتماعيين. ثمّة دلائل كثيرة تشير إلى أنّ التواصل بين المجموعات، في الظروف الصحيحة، يسهم في تخفيف الأحكام المسبقة وفي العلاقات المنسجمة بين هذه المجموعات (بيتيغرو وتروب – Pet–tigrew and Tropp، 2006؛ فان لار و لافين وسايدانيوس Van Laar, Levin

and Sidanius، 2008) في حين يؤدّي التمييز في أغلب الأحيان إلى التباعد والتفكير النمطي والعزلة الاجتماعية ويقلّل من القدرة على التأقلم مع مجتمع متنوّع (أوسلي Ousley، 2001). وتبرز، على وجه الخصوص، مخاطر تراجع الترابط الاجتماعي مع الوقت في البلدان التي تتمتّع أصلاً بعلاقات هشّة بين المجموعات الدينية العرقية. اعتبر بعض الإختصاصيين في العلوم الإنسانية أنّ النظام التربوي الخاص في لبنان قد أسهم في استمرار التوترات الطائفية، حيث يلتحق 70 في المئة من الأطفال اللبنانيين بمدارس خاصة مقسّمة بحسب العرق أو الدين أو الطبقة الاجتماعية (Euro–Trends، 2009). في الأوضاع اللاحقة للنزاعات، كما في إيرلندا الشمالية التي شهدت تاريخاً من الصراعات بين الكاثوليك والبروتستانت وحيث تمّ تعليم الكثير من الأطفال بصورة منفصلة بحسب انتماءاتهم الدينية، بيّنت الدراسات أنّ التعليم المنفصل لا يسهّل المصالحة، بل يسهم في تباعد المجموعات (دونيلي وهادجز – Donnelly and Hughes، 2006، غالاغر Gallagher، 2004؛ هادجز، 2007؛ هادجز، 2011؛ هادجز وغيره، 2008؛ نيينز وكارنز Niens and Cairns، 2005).

علاوةً على ذلك، قدّمت المفوّضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2011a، ص. 4) توجيهاً في العام 2011:

> يجب تفادي اعتماد خدمات تعليمية موازية ومخصصة للاجئين قدر المستطاع. يضمن دمج اللاجئين في النظام الوطني الاستدامة ويعزّز العيش المشترك والمسالم بين اللاجئين ومواطني البلدان المستضيفة على المديين القصير والطويل.

كذلك، اعتبر المجلس النرويجي للاجئين أنّه فيما قد يكون فصل الأطفال المهجّرين في سنّ الدراسة عن أطفال المجتمع المستضيف ضرورياً في أولى مراحل التهجير (مثلاً للنظر في الحاجات اللغوية أوعندما تثقل أعداد الأطفال المهجّرين الضخمة كاهل نظام التعليم الرسمي)، يكون الدمج أفضل على المدى الطويل على صعيد جودة التعليم والترابط الاجتماعي (مركز مراقبة النزوح الداخلي – Internal Displacement Monitoring Centre والمركز النرويجي للاجئين، 2011). اقترحت الدراسة التي أعدّتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في العام 2011 حول التعليم العالمي للاجئين، دمج اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية والعمل عن كثب مع وزارات التعليم واليونيسف لا لصالح اللاجئين فحسب، بل المجتمعات المستضيفة أيضاً (درايدن بيترسون، Dryden – Peterson، 2011، ص. 7). من الناحية العملية، قد يعني ذلك السماح بالمرونة في

اللغة المعتمدة في التعليم، في حين يستمرّ إعداد الطلّاب على النحو المناسب بلغة البلد المستضيف لضمان درجة دنيا من إتقان اللغة.

قد تتسبّب المقاربات المعتمدة حالياً في لبنان وتركيا والأردن والتي يتمّ بموجبها فصل قسمٍ من السوريين عن مواطني البلد المستضيف بتقويض الترابط الاجتماعي على المدى الطويل. وبما أنّه يرجّح أن يبقى السوريون في الأماكن التي يشغلونها لسنواتٍ عدّة، تبرز، في كلّ بلدٍ، مخاطر ظهور مجموعة جديدة من السكّان ومنفصلة عن باقي المجتمع تعتبر أنها تتلقّى خدمات أقلّ جودةً (دينسر وغيره، 2013؛ باركنسون، 2014). وكما قال أحد الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات: "سيصل هذا النظام الموازي من التعليم والمخصص للسوريين إلى مرحلة يعجز فيها عن المحافظة على نفسه. ثمّة خطر كبير في ظهور تعليم مستند إلى العرق أو الدين". علاوةً على ذلك، توجد تبعاتٌ أخرى لعدم تلقّي اللاجئين للتعليم بلغة البلد المستضيف، بما فيها غياب الدمج في سوق العمل وتدنّي فرص الوصول إلى التعليم العالي والعزلة الاجتماعية والتمييز.

في الواقع، أدّت حالات سابقة من اللجوء إلى تعليمٍ منفصل على المدى الطويل لمجموعاتٍ مختلفة في الأردن ولبنان. بعد أكثر من 65 عاماً على وصول اللاجئين الفلسطينيين، لا يزال الكثير منهم يتلقّون تعليماً منفصلاً، رغم أنّ الكثير من الفلسطينيين قد اندمجوا في مدارس رسمية. إن وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأنروا – UNRWA) تدير 172 مدرسةً في الأردن تضمّ 122,000 لاجئ فلسطينيّ (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – اليونسكو، UNESCO 2012). في لبنان، تتولّى الأنروا تعليم 32,000 فلسطينيّ في مدارس منفصلة (الأونروا، 2013). نتج هذا التدبير عن قرارٍ سياسيّ وافق عليه بعض الفلسطينيين الذين أرادوا الحفاظ على هويّة مستقلّة والبلدان المستضيفة التي خشيت حصول تغيرات ديموغرافية فيها. تواجه هذه البلدان حالياً خطر ظهور تركيبة منفصلة من السوريين على المدى الطويل، إضافةً إلى تركيبة الفلسطينيين المنفصلة. يمكن للتعليم المنفصل كما هو مطبّقٌ في الوقت الحاضر الاستمرار لأجل غير مسمّى على افتراض أنّ اللاجئين سيعودون إلى سوريا قريباً. على غرار القضية الفلسطينية، سيشكّل حسم وجوب دمج الأطفال السوريين في النظام التربوي أو عدمه وكيفية إجراء هذا الدمج وتبعات هذا القرار خياراً سياسيّاً.

تواجه تركيا أيضاً حساسيّات حيال التعامل بشكل مختلف مع الأقليّات. نظراً لتاريخها الحافل بالنزاعات مع الأقليات، استثمرت تركيا في خلق هويّة وطنية وفي توحيد مجتمعٍ متعدّد الأعراق عبر التعليم. أيّد القانون التركي توحيد التعليم، الذي أقرّ عند تأسيس الجمهورية، معتبراً إياه مصدراً للتضامن الوطني، علماً أنّ اللغة التركية تشكّل عاملاً

موحّداً (شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا– يوريدايس – Eurydice، 2011). من جهةٍ أخرى، أسفرت البيئة السياسية التي عقبت أولى سنوات تأسيس الجمهورية التركية عن قمع اللغات الأخرى، من مثل اللغة الكردية. إلّا أنّ هذه السياسات قد تغيّرت في الآونة الأخيرة مع إدخال اللغة الكردية في المنهج التعليمي في بعض الحالات، تلبيةً لرغبة الأقليّات الكردية (سيميلاوغلو Cemiloglu، 2009).

خلاصة القول، يتوجّب مقارنة مخاطر، تكوين أقليّة تتلقّى تعليماً بلغةٍ أخرى وفي نظامٍ تعليميٍّ مختلف، بالحساسيّات السياسية التي قد تظهر في البلدان المستضيفة حيال نظرة المواطنين لاستقبال طلاّب جدد بسرعة ولخطط عودة السوريين إلى بلدهم أو دمجهم في المجتمعات المستضيفة، (وآراء المجتمعات المستضيفة حيال هذه المسألة)، وحقوق الأقلّيّات في الحصول على التعليم بلغتهم الأمّ والتحدّيات والخدمات اللوجستية الضرورية

الشكل رقم 1–4
الايجابيات والمخاطر المنسوبة إلى نظام التعليم المنفصل ونظام التعليم الاندماجي في ما يتعلق باللاجئين السوريين

الخيار	الايجابيات	المخاطر
التعليم المنفصل	• قد يكون أفضل لمواطني البلدان المستضيفة في أولى مراحل الأزمة، إذ يجب أن يتأقلم أطفال اللاجئين مع الظروف والمناهج التعليمية واللغات الجديدة • قد يخدم بصورة أفضل حاجات الأطفال السوريين، مقدّماً تعليماً فريداً وملبّياً الحاجات النفسية والاجتماعية للسكان المعرّضين لصدمات • قد يكون أفضل على الصعيد السياسي للحكومات: أن تقول إنّ اللاجئين سيغادرون قريباً • قد يخفّف التوترات بين المجتمعات في أولى مراحل الأزمة • في الأردن ولبنان، قد يكون أسهل على المدى القصير لمساعدة الأطفال السوريين على التأقلم مع المنهج التعليمي الجديد • قد يحافظ بصورة أفضل على هوية السوريين • في تركيا ولبنان، سيحافظ على استمرار إتقان السوريين للغة العربية ويسهل عودتهم إلى سوريا • في تركيا والأردن، يضمن ارتياد الأطفال في مخيمات اللاجئين للمدارس • قد يكون ملائماً على الصعيد اللوجستي لتأسيس مدارس ومناوبات جديدة	• قد يقدّم تعليماً أقلّ جودةً للأقليّة السورية إن كانت الجودة التي توفّر في المناوبات الإضافية والمدارس غير مضبوطة • قد يعزّز التوتّرات بين السوريين ومواطني البلد المستضيف على المدى الطويل عبر جعل السوريين يرون التعليم الذين يتلقّونه أقل جودةً • مخاطر بروز أقلية مصابة بالصدمات معزولة عن باقي المجتمع • مخاطر تعزيز الانتماءات والتفرقات الدينية والعرقية والوطنية • في تركيا، قد يكون اعتماد نظام تربوي موازٍ غير مستدامٍ، إن لم يكن معتمداً ومموّلاً وإن لم يتيح الوصول إلى التعليم الجامعي والمهني أو إلى التوظيف

الشكل رقم 1–4

الخيار	الايجابيات	المخاطر
التعليم المدمج	• قد يعزّز الترابط الاجتماعي ودمج الهويّات على المدى الطويل • يسهّل انتقال الطلاب السوريين إلى العمل أو التعليم العالي في البلد المستضيف • قد يوفّر شعوراً بالعدل للسوريين في البلدان المستضيفة • قد يوفّر تعليماً ذا جودة أعلى مقارنةً بالتعليم المنفصل • قد يخفّف مخاطر تزعزع الاستقرار في المستقبل عبر انتفاء تعزيز التعليم المستند إلى الهوية • قد يكون أكثر استدامةً على المدى الطويل من نظام التعليم الموازي الخاص بالسوريين والذي يديره ويموّله المجتمع الدولي • قد يوفّر سبلاً معتمدة إلى التعليم العالي أو الاستخدام	• قد يغذّي التوترات بين السوريين والمواطنين الذين يمتعضون من ازدحام الصفوف • قد يصعّب على السوريين في تركيا إعادة الاندماج في سوق العمل وقطاع التعليم عند عودتهم إلى سوريا • إن أعداد السوريين في لبنان مقارنةً بأعداد اللبنانيين الملتحقين بالمدارس الرسمية له تبعات على هيكلية النظام التربوي • قد يضعف الهوية السورية • قد يعتبر على المدى القصير أقلّ جودةً بالنسبة للسوريين فيما يتأقلمون مع تغيّر اللغة • يخفّف من التعليم باللغة الأمّ • قد يفرض ضغوطاً على المواطنين الأكثر فقراً في البلد المستضيف • قد يبطئ وتيرة التعليم التربوي، على المدى القصير، نظراً إلى دمج طلّاب من مناهج مختلفة • قد يكون الدمج معقّداً على الصعيد اللوجستي على المدى القصير • قد يفرض أعباءً على المدارس على صعيد اكتظاظ الصفوف وإيجاد معلّمين كفوئين وتنوّع احتياجات الطلاب والتحديات اللغوية

لدمج مجموعة كبيرة جديدة من السكّان. سيكون تحقيق توازنٍ بين هذه المسائل العديدة معقّداً وقد يتطلّب المفاضلة بينها. يشرح الجدول رقم 1–4 الايجابيات والمخاطر التي تنسب إلى التعليم المنفصل والتعليم الاندماجي.

المشاكل المتعلقة بإصدار الشهادات

اعتبر الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات، في تركيا خاصّةً، أنّ مشاكل إصدار الشهادات التعليمية (من مثل الحصول على شهادة الصف التاسع (التعليم الأساسي) أو الشهادة الثانوية أو شهادة أعلى) تشكّل أحد أهمّ التحديات الواجب معالجتها، بما أنّ الشهادات تعتبر أساسيّةً على صعيد دمج الطلاب في التعليم وأسواق العمل على المدى الطويل في سوريا وفي البلدان المستضيفة. يفترض أن يوفّر التعليم للاجئين

المهارات والكفاءات التي يحتاجون إليها في سيناريوهين أساسيين، هما الاندماج في البلد المستضيف أو العودة إلى سوريا (علماً أنّ نسبة ضئيلة من اللاجئين ستستقرّ في بلد ثالث). يحتاج الأطفال السوريون إلى التعليم الذي يفتح أمامهم مجال الوصول إلى التعليم المهني أو التوظيف أو التعليم العالي في سوريا وفي البلدان المستضيفة في الوقت عينه، وتتيح الشهادات لهم هذه المجالات.

يشكّل إصدار الشهادات في نهاية التحصيل الدراسي تحدّياً لا يقتصر على تعليم اللاجئين السوريين فحسب. فهو يعتبر أيضاً تحدّياً في حالات اللجوء الأخرى حيث قد لا يتمتّع الأشخاص النازحون بإمكانية الوصول الجاهز إلى الشهادات في بلدهم الأمّ أو في البلد المستضيف. وقد تضمّنت مقاربات توفر شهادات تعليمية للاجئين في ظروفٍ أخرى بإيجاد سبلٍ تمكن اللاجئين من التقدم للامتحانات في بلدهم الأمّ أو توفير الوصول إلى الامتحانات أثناء تواجد اللاجئين في البلد المستضيف أو إنشاء مجالس لإصدار الشهادات في ظلّ أزمة لجوء محدّدة (درايدن – بيترسون، 2011؛ كيرك، 2009).

في تركيا، تستعمل مناهج تعليمية متعددة مع الأطفال السوريين. أولاً، تستعمل بعض المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين المنهج السوري الوطني، ولكنّها غير مجازة ولا يمكن أن تسمح للطلّاب بالحصول على شهادات. ثانياً، بما أنّ تركيا تستضيف حكومة المعارضة السورية (مع وجود وزارة تربية سورية موازية في منطقة غازي عنتاب التركية)، طوّر رموز المعارضة "المنهج السوري المعدل"، بالإستناد إلى المنهج السوري وطوّروه على مستوى الرسائل السياسية وعلم التربية. طبّقت مدارس اليونيسف في مخيّمات اللاجئين وفي المجتمعات المستضيفة المنهج السوري المعدل. إلّا أنّ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات أشاروا إلى أنّ هذا المنهج غير معتمد أو غير معترف به في أي مكان آخر. كما أنّه مشحونٌ سياسيّاً. لذلك، يتردّد الكثير من الأهل في إرسال أطفالهم إلى مدارس تعتمد هذا المنهج، إذ يخشون أن تؤدّي هذه الشهادة (المرتبطة بالمعارضة السورية) إلى معاقبتهم عند عودتهم إلى سوريا. وبما أنّ اختيار المنهج السوري الواجب اعتماده مثير للجدل، تستعمل بعض المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين المنهج الليبي. وقد أعزى الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات هذا الخيار إلى أسبابٍ عدّة، منها أنّ المنهج الليبي باللغة العربية وأنّ مؤسسات التعليم العالي وأرباب العمل في تركيا يعترفون به وأنّ الحكومة الليبية قد سمحت للأطفال السوريين بإجراء الامتحانات والحصول على الشهادات. ويعزّز ذلك احتمال توجّه الطلّاب اللاجئين السوريين إلى التعليم العالي وإلى الوظائف ويمنع المخاوف السياسية المرتبطة بخيارات المنهج السوري المعدل. لا تساعد هذه التجزئة في المناهج والامتحانات في تركيا في فتح المجال أمام الطلاب السوريين

للوصول إلى التعليم وسوق العمل بشكلٍ متّسق وبجودة عالية ولذلك لابد من وضع خطّةً أكثر اتّساقاً.

في الأردن ولبنان ، ثمّة فرص وتحدّيات مختلفة. يعترف كلٌّ من الأردن ولبنان وسوريا بالمناهج والشهادات الصادرة عن البلدين الآخرين. في بعض الحالات، تجري وزارة التربية الأردنية امتحانات شهادات سورية إضافةً إلى امتحان الثانوية التوجيهي الأردني. أمّا في لبنان، فشرح الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات المشاكل التي تواجه السوريين على صعيد إجراء امتحانات الشهادة الثانوية، إذ يتطّلب ذلك أوراقاً ثبوتيةً (علماً أنّ الكثير من السوريين لا يملكونها بحوزتهم)، كما تبرز مخاوف حيال التزوير إن أجرى السوريون الامتحانات من دون أوراق ثبوتية تعرّف عنهم. ولحظ الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات الحاجة إلى عملية خاصّة بالامتحانات تسمح للاجئين السوريين بإجراء امتحان الشهادة الثانوية السورية. علاوةً على ذلك، وبما أنّ البرامج التعليمية البديلة غير معتمدة، فليس من الواضح كيف سيتمّ تولّي إصدار الشهادات للأطفال في هذه البرامج. إن تمّ تطوير برامج تعليمية بديلة نظامية وتطبيقها على نطاق أوسع، سيكون من المهمّ تحديد كيفية إصدار شهادات للأطفال الذين ارتادوا المدرسة على إنجازهم العلمي.

العلاقة بين سبل العيش والوصول إلى التعليم

يفرض كلٌّ من لبنان والأردن وتركيا قيوداً على عمل اللاجئين السوريين (بيدينجر وغيره Bidinger et al.، 2014؛ المؤسسة اللبنانية للديمقراطية وحقوق الإنسان، 2013؛ "يحقّ للاجئين السوريين العمل في تركيا" – "Syrian Refugees Get to Work in Turkey"، 2014؛ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2003). ترتفع نسب البطالة في هذه البلدان التي تسعى إلى حماية مواطنيها من تدفق عمّال منافسين بشكل مفاجئ. وتشعر الحكومات والمواطنون بالقلق حيال الطريقة التي سيؤثّر فيها السوريين في البطالة ككل. على سبيل المثال، استخلص تقريرٌ أعدّه البنك الدولي أنّ وصول السوريين إلى لبنان قد ضاعف نسب البطالة هناك، مؤثّراً بالتحديد على الشباب الذين لا يتمتّعون بمهارات (البنك الدولي، 2013). أعلن معهد الإحصاء التركي أنّ وجود اللاجئين قد تسبّب بارتفاع البطالة بنسبة 0,3 في المئة، أي ما يوازي 251,000 شخصٍ تركيٍّ عاطلٍ عن العمل (سيتنغولك Cetingulec، 2014). ومع ذلك، يعتبر إيجاد حلّ طويل الأمد لتوظيف السوريين أساسيّاً جدّاً. يحتاج السوريون إلى القدرة على إعالة أنفسهم وعائلاتهم، نظراً إلى عدم كفاية المعونات الدولية لدعم جميع المهجّرين وجميع الذين

سيتهجّرون في المستقبل. إن استطاع السوريون العمل، قد يخضعون أيضاً للضرائب لدعم الخدمات الاجتماعية الضرورية، من مثل التعليم. يجد الكثير من السوريين الذين يعجزون عن العمل بشكل رسمي وظائف أقلّ أجراً في سوق العمل غير الرسمية مع خطر تعرّضهم للاستغلال. كما قد يتسبّب السوريون الذين يعملون بصورة غير رسمية ومقابل أجور أقلّ بتخفيض الأجور التي تدفع للمواطنين في سوق العمل الرسمي. تعتمد العائلات، لتأمين لقمة العيش ومدخول إضافي، على الأطفال الذين يدخلون سوق العمل أو على الفتيات اللواتي يتمّ تزويجهنّ بسنّ مبكرة، علماً أنّ هذين الحلّين يخفّضان فرص التعليم للأطفال. وقد استخلص تقرير أعدّته المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2013، ص. 10) ما يلي:

> في الأردن ولبنان، يعمل أطفال لا تزيد أعمارهم عن سبع سنوات لساعات طويلة مقابل أجور زهيدة، في ظروف خطرة أو استغلالية أحياناً. فيما تعمل بعض الفتيات في الزراعة والعمل المنزلي خاصّةً، تكون غالبية الأطفال العاملين من الذكور. وتشكّل الحاجة المالية المحضة أساس جميع حالات عمالة الأطفال تقريباً... ويقع عبءٌ كبير على عاتق الأطفال العاملين.

استنتجت دراسةٌ أجريت في لبنان أنّ ستّة ونصف في المئة من الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات اعتبروا أنّ أطفالهم مشاركون في عمالة الأطفال (الآيني، 2014). وقد وجدت دراسة أخرى أنّ 10 في المئة من الأطفال في الأردن يشاركون بعمالة الأطفال (اليونيسف، 2013b). ومع ذلك، استخلصت دراسة أخرى أنّ نسبة زواج الاطفال (حيث يقلّ عمر أحد الطرفين عن 18 عاماً) من بين اللاجئين السوريين في الأردن قد ارتفعت من 18 في المئة من العدد الإجمالي للزيجات التي تمّت في العام 2012 إلى 32 في المئة في العام 2014. قبل اندلاع الحرب الأهلية السورية، كانت نسبة الزيجات التي يقلّ فيها سنّ أحد الطرفين عن 18 عاماً تبلغ 13 في المئة (اليونيسف، 2014b).

الصفّ على اعتباره بيئة توفّر الحماية

تأثّرت الحالة النفسية والاجتماعية لأطفال اللاجئين السوريين على نحوٍ خطر بالحرب والتهجير والانتقال إلى بلدٍ جديد وعيش حياة يومية يسودها المجهول والحرمان (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014c). اختبر الكثير من السوريين أحداثاً

مرعبة وخسارة وعنفاً أو شهدوا عليها أو خسروا أفراداً من عائلتهم أو رأوا بيوتهم تتدمّر وقد تعرّضوا للصدمات وواجهوا مشاكل صحية عقلية. كما اختبر الكثير منهم تجربة الافتراق عن عائلتهم وقلقوا على أفراد عائلتهم الذين بقوا في سوريا. الذهاب إلى المدرسة صعب، إذ تأخّر الأطفال اللاجئون عن غيرهم على المستوى الأكاديمي وواجهوا مضايقات في المدرسة حيث يذهبون جياعاً ويواجهون صعوبةً في التركيز (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2013، ص. 15). وقد زرع هذا الجوّ مشاعر الخوف والحزن والغضب والقلق والأرق وغيرها من المظاهر العاطفية السلبية في نفوس الأطفال اللاجئين. في إحدى الدراسات الاستقصائية، 47 في المئة من الأطفال قد اختبروا وفاة أشخاصٍ يهتمون لأمرهم كثيراً وتعرّض 50 في المئة منهم إلى ستّ أحداث صادمة أو أكثر. أظهر حوالى 60 في المئة من الأطفال عوارض كآبة وأصيب 45 في المئة باضطراب ما بعد الصدمة وأظهر 22 في المئة منهم عدائية وبدت على 65 في المئة عوارض جسدية ونفسية تسبّبت بتخفيض مستوى أداء الأطفال بشكل خطير. كما عانى بعض الأطفال مشكلتين أو أكثر من هذه المشاكل العقلية (أوزر سيرين وأوبدال – Özer, Şirin, and Oppedal، 2013). كما يواجه أطفال اللاجئين تحديات لا تعدّ ولا تحصى، منها على سبيل المثال لا الحصر العنف (المنزلي والعائلي والقائم على الجنس) وعمالة الأطفال والخوف من العنف الجنسي والزواج المبكر (سونغ Song، 2013، ص. 4).

يطوّر جيلٌ كامل من الأطفال السوريين نظرةً إلى المستقبل تأثرت بتعرّضهم إلى العنف الذين شهدوه أو اختبروه بصورة مباشرة. بالتالي، لهؤلاء الأطفال حاجات خاصّة للدعم الاجتماعي والنفسي. عالج تقريرا اليونيسف "أشخاص محطّمون (Shattered Lives) (2013a، ص. 16) و"لا لضياع جيل" (No Lost Generation) (2014a) مسائل حماية الأطفال والعنف المستند إلى الجنس والصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي وغيرها من المسائل التي يواجهها اللاجئون، وقدّموا توصياتٍ إلى المجتمع الدولي المعنيّ بهذا العمل، بما في ذلك السعي لإيجاد طرق تسمح بتحويل الصفوف إلى بيئة توفّر حماية للطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، تواجه المدارس والمعلّمون ضغوطاً كبيرةً عندما تحوي الصفوف لاجئين، بحسب الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات. لا تتمتّع المدارس بأنظمة تتعامل مع حاجات الطلّاب المعرّضين لصدمات، من مثل أنظمة المشورة والإحالة. يتعيّن على المعلّمين التكيّف مع تعليم صفوف كبيرة تحوي طلاباً لديهم حاجات خاصة، بما في ذلك كثير من الطلّاب الذين يعانون مشاكل عقلية أو صعوبات على مستوى التركيز ترتبط بالتجارب الصادمة التي مرّوا بها. ولكن، لا توفّر البلدان الثلاثة إلاّ التعليم العادي، بحسب

الأشخاص الذين أجريت معهم لقاءات. لم يتمّ تكييف المقاربات التعليمية وفق حاجات الأطفال الذين تعرّضوا للتهجير أو للصدمات. فالمدارس والمعلّمون غير مهيّئين بشكلٍ عام للتعامل بصورة محترفة مع الطلّاب المصدومين الذين يحتاجون إلى دعم نفسيّ وإجتماعي ولم يكن هناك متّسعٌ من الوقت لطرح برامج مدرسية جديدة أو لإجراء تدريب شاملٍ يساعد المعلّمين في التغلّب على هذه التحديات في الصف. ثمّة برامج أصغر لتدريب المعلّمين. في الأردن، تمّ التركيز على تدريب المعلّمين المستخدمين حديثاً على إدارة الصفّ والتعامل مع الطلاب الذين تعرّضوا للصدمات. تعتبر البرامج الاجتماعية والنفسية في المدارس ضروريةً على المدى الطويل. لم تحصل الأنظمة المدرسية على الوقت الكافي للتكيّف مع هذه الظروف.

الاعتبارات الخاصة بالسياسة

يتداخل تعليم اللاجئين مع الاعتبارات المجتمعية. سنشرح بعضاً منها في هذا التقرير: دمج اللاجئين والمواطنين أو الفصل في ما بينهم، إعطاء الشهادات بمثابة فرصة للوصول إلى التعليم العالي أو إلى سوق العمل، أهمية سبل العيش للبالغين لتخفيض الحاجة إلى عمالة الأطفال التي تحلّ محلّ التعليم، والبرامج المدرسية الاجتماعية والنفسية وتدريب المعلّمين. كما سنقدّم توصياتٍ لمعالجة هذه المسائل.

قياس حسنات دمج السوريين في المدارس الرسمية أو فصلهم وسيّئات كلٍّ من هذين التدبيرين ووضع إستراتيجية مدروسة لمعالجة هذه المسألة. في سبيل تعزيز قدرة الأنظمة التعليمية على استيعاب اللاجئين، ترتاد أعدادٌ كبيرة من اللاجئين المدارس بشكل منفصل عن المواطنين. ثمّة أسبابٌ توجب ذلك على المدى القصير، بما في ذلك الخدمات اللوجستية اللازمة لرفع أعداد المقاعد الدراسية بسرعة وتعزيز العلاقات مع المجتمعات المستضيفة. ولكن، إن بقي السوريون على المدى الطويل، قد يؤدي فصلهم في نظام تعليمي موازٍ لإحداث مخاطر كبيرة على مستوى الترابط الاجتماعي داخل المجتمع.

ويكمن أحد أبرز المخاطر في أنّ هذه الظروف التي تمّ تطويرها بمثابة استجابة سريعة لحاجات قد تتطوّر إلى نظام طويل الأمد بحكم الواقع، كما حصل مع الفلسطينيين، من دون العودة إلى الوراء وتحليل الأهداف أو الجدوى أو المخاطر التي قد تهدّد تعليم اللاجئين على المستوى الإقليمي. بغضّ النظر عن القرارات التي تتخذ في الوقت الحاضر، يتوجّب على الحكومات والمنظمات الدولية اعتماد عملية لاتخاذ القرارات تتيح خياراتٍ مدروسة بشأن هيكلية نظام التعليم عند منعطفات أساسية. تبرز اعتبارات معقّدة

ومفاضلة بين دمج الطلاب وسياسات تحديد الهوية والتوترات السياسية وجودة التعليم وقدرة الحكومة والجدوى اللوجستية والترابط الاجتماعي بين المجموعات والسرعة وهيكليات أنظمة التعليم المعتمدة في البلد. ثمّة توتّر بين جميع هذه الاعتبارات وقد لا يكون من الممكن إيجاد حلّ واحدٍ يلبّي جميع الأهداف. وعليه، تدعو هذه المسألة إلى خلق استراتيجية تضمّ خطّة مرحلية تقوم على سياسات وضعت بصورة مدروسة وليس بمثابة ردّة فعل. كما ناقشنا في الفصل الأول، ثمّة حاجةٌ لإجراء التخطيط بالاستناد إلى سيناريوهات على المديين القصير والطويل.

بسبب قدرة الحكومات وغيرها من الاعتبارات، قد يكون من الضروري تطوير برامج ومقاربات بديلة نظاميّة مرخّص لها بدوام كامل تخصّص للسوريين، كما ذكرنا في الفصل الثاني. كما يجب دمج هذه المقاربات أيضاً في مقاربة إستراتيجية شاملة.

تختلف الاعتبارات الخاصة بهذه المسألة بين بلدٍ وآخر. في تركيا، قد يعتبر دمج الطلاب في صفوف رسمية تعتمد اللغة التركية إقراراً ضمنيّاً ببقاء السوريين لفترة من الوقت. إن تمّ اختيار مقاربة الدمج في المستقبل في تركيا، قد يتمّ دمج الأطفال السوريين الصغار مع الوقت في الصفوف التي تعطي الدروس باللغة التركية بسبب سهولة تأقلمهم مع تغيّر اللغة. في حال تمّ دمج الأطفال السوريين في المدارس الرسمية التركية، يجب أن تأخذ الاستراتيجية المعتمدة لهذه الغاية بعين الاعتبار المحافظة على اللغة العربية للسوريين لكي لا يخسروا لغتهم الأم. قد يعني ذلك تقديم صفوف إضافية باللغة العربية.

ونظراً إلى حجم مجتمع اللاجئين مقارنةً بالنظام الطائفي في المجتمع اللبنان الذي يحقّق التوازن بين مختلف الهويات العرقية، قد لا يكون مجدياً او محبّباً على المستوى اللوجستي أو السياسي دمج السوريين في الصفوف اللبنانية على المدى القصير. في الأردن، هناك مجال أكبر لدمج السوريين، بما أنّ اللغة هي نفسها وبما أنّ عدد السوريين أقلّ نسبيّاً في الأردن منه في لبنان. إلّا أنّ الحال يختلف على الحدود الإقليمية الأردنية حيث يتواجد الكثير من السوريين ويواجه الأردن ذات المشكلة التي يواجهها لبنان، إذ إنّ عدد السوريين الذين يحتاجون إلى التعليم يفوق عدد الأردنيين. في الأردن ولبنان، نظامٌ تعليميٌّ موازٍ مخصّص للسوريين وحدهم على المدى الطويل وإذ اتبّع هذا النظام سوف تتعزز هيكليات التعليم المستند إلى الهوية، مرسّخاً أنظمة الفصل بين الأطفال بحسب الطبقة الاجتماعية والدين والعرق والجنسية. فيما يتمّ استيعاب بعض السوريين في أنظمة التعليم الرسمي في الوقت الحاضر، يتمّ إعداد نظام تعليم موازٍ ومخصّص، وذلك ليس في إطار استراتيجية دولية، بل بسبب الحاجة إلى استجابة سريعة للحاجات التعليمية. إن

كان الدمج يشكّل هدفاً طويل الأمد في لبنان والأردن، يمكن إذاً مزج المعلّمين والأطفال من المناوبتين الأولى والثانية.

تنسيق معايير المناهج التعليمية وامتحانات الشهادات على المستوى الإقليمي، وذلك بمثابة استراتيجية لتهيئة الطلّاب السوريين إلى احتمالين، هما إمّا العودة إلى سوريا أو الاندماج في مجتمع البلد المستضيف. نقترح مقارنةً بين معايير المناهج التعليمية المعتمدة في سوريا من جهة (أو معايير المناهج المقدّرة، إن لم تكن المعايير المكتوبة متوافرة) وتلك التي يعتمدها كلٌّ من تركيا والأردن ولبنان والمنهج السوري المعدّل (المرتبط بالمعارضة السورية). وحينما لا تكون معايير المناهج التعليمية مشمولة في المناهج الأخرى أو متوافقة معها، نقترح خلق نظام من الكتب الإضافية أو من الدعم الذي يسمح للسوريين بتقديم امتحاناتهم في البلد الأم وفي سوريا. ثانياً، وبما أنّ الإمتحانات السورية التي تعطي شهادات أو تسمح بالتقدّم من مستوىً إلى آخر غير متوافرة في البلدان المستضيفة أو يصعب الوصول إليها، نقترح طرح مجموعة محايدة من الإمتحانات السورية التي يتمّ إجراؤها برعاية دولية في البلدان المستضيفة (على سبيل المثال، عبر الأمم المتحدة) قد يخضع لها الطلاب السوريون للحصول على شهادات. أخيراً، إن تمّ تطوير برامج تعليمية نظامية بديلة، قد يتوجب اعتماد مقاربة لتقديم الشهادات للأطفال الذين يتابعون هذه البرامج.

تطوير خطة للسماح بتوظيف السوريين، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب الحدّ من تداعيات هذا التوظيف على أسواق العمل المحلية. يخلق ضعف قدرة السوريين على العمل وإعالة عائلاتهم ظروفاً تؤدّي إلى تراجع مستويات الأجور في البلد المستضيف وإلى تعزيز عمالة أطفال اللاجئين السوريين وزواجهم المبكر، مما يعيقهم عن الذهاب إلى المدارس. ثمّة حاجة إلى اعتماد مقاربة مستندة إلى الأدلّة تتعلق بتوظيف السوريين، تخفف من الآثار الضارة التي قد يتركها تدفق اللاجئين على عمّال البلدان المستضيفة وتمكّن السوريين من إعالة أنفسهم وأطفالهم. لا تعالج البلدان المستضيفة عامّةً هذه المسألة بصورة مباشرة؛ وهذه ليست استراتيجيّةً مستدامةً طويلة الأمد. بالإضافة إلى ذلك، يقدّم السوريون مهاراتٍ وقدراتٍ ومساهمةً في اقتصاديات البلدان التي يقيمون فيها. كما يؤسّس بعضهم أعمالاً تجارية خاصّة بهم. يوفّرون يداً عاملةً، وبالتالي، يستفيد أرباب العمل من فوائد ازدياد اليد العاملة. يخضع عملهم إلى الضرائب، ما قد يسهم في دعم الخدمات الاجتماعية التي يحتاجون إليها، من مثل التعليم. قد تشكّل دراسة حول سوق اليد العاملة تقوّم الفوائد التي قد يقدّمها اللاجئون وتحلّل كيفية تعزيز هذه المساهمات استجابةً ملائمةً على مستوى السياسات الواجب اعتمادها.

تطوير برامج على النطاق المحلّيّ لتحضير المدارس والمعلّمين بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلّاب اللاجئين النفسية والاجتماعية. تحتاج المدارس إلى برامج منظّمة لتلبية حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، كما يحتاج المعلّمون إلى التدريب على مستوى كيفية التعامل مع الطلاب المعرّضين للصدمات وإدارة الصفوف التي تحوي طلّاباً من مستوياتٍ مختلفة والتعليم في صفوف كبيرة. فيما يتعدّى التحليل الشامل لقاعدة الأدلة الخاصّة بالأنظمة والتدريب على كيفية توفير الدعم النفسي والاجتماعي نطاق هذه الدراسة، قد تشمل طرق تكييف التعليم لتلبّي حاجات اللاجئين على سبيل المثال تقصير مدّة الحصص الدراسية وزيادة عدد الأنشطة البدنية واعتماد جداول زمنية مرنة واستراتيجيات إضافية لمعالجة مشكلة (التنمّر) المضايقات في المدرسة والتعامل مع الصفوف بوصفها بيئة متعددة المستويات. قد يشمل ذلك خلق هيكليات دعم في المدارس، من مثل برامج إرشاد علاجية جديدة ومرشدين علاجيين ومقاربات جديدة لدمج الطلاب الذين يتمتّعون بحاجات نفسية واجتماعية خاصّة وإحالتهم للاختصاصيين، أو تدريس الموادّ التعليمية أو الكتب المدرسية التي تساعد في إعداد هذه الفصول الدراسية الجديدة. يمكن تدريب المعلّمين الذين يعملون في مناطق مدنية أو ريفية مكتظّة باللاجئين على نطاقٍ أوسع على إدارة الحاجات النفسية والجسدية، كما يمكن أن تضيف كلّيات التربية مواداً جديدة بحيث يتمتّع الخرّيجون الجدد بمثل هذه المهارات.

جودة التعليم

شكّلت تلبية الحاجات التعليميّة لعدد كبير من اللاجئين تحدّياً لجودة تعليم المواطنين كما لتعليم اللاجئين، فالموارد ضئيلة، وباتت غرف الصفّ أكثر اكتظاظاً بالتلاميذ، فضلاً عن أنّ أنظمة التعليم العامّ تبذل قصارى جهدها للاستمرار. يعاين هذا الفصل المشاكل التي تواجهها جودة التعليم الخاصّ باللاجئين وستُعرَض فيه ثلاث توصيات: تأمين الدوام التعليميّ المناسب لدى إنشاء المناوبات الإضافيّة وتوفير الرقابة والدعم للمناوبات الإضافيّة وللمدارس المخصصة لمجتمع اللاجئين والاستمرار في الاستثمار في تطوير أنظمة المدارس في البلدان المستضيفة كي لا تتراجع جودة التعليم.

جودة التعليم الخاصّ باللاجئين

عبّر الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات عن قلقهم حيال جودة التعليم المتوفّر للاجئين، ولا سيّما في المناوبات الإضافيّة في المدارس في الأردن ولبنان، وفي المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين في تركيا. وتشمل الاعتبارات الخاصّة بجودة التعليم خبرة المعلّم والتعويض الذي يتقاضاه والدوام التعليميّ والرقابة والدعم فضلاً عن البرامج التعليميّة البديلة.

تختلف الخبرة من معلّم إلى آخر. لتزويد المناوبات الإضافيّة في المدارس بالمعلّمين، وظّفت كلّ من وزارة التربية في الأردن (MOE) ووزارة التربية والتعليم العالي في لبنان (MEHE) معلّمين جدد. إنّ العثور على عدد كاف من اللبنانيّين والأردنيّين لتوظيفهم كمعلّمين لم يشكّل مشكلة، بما أنّ هاتين الدولتين تتمتّعان بعدد كبير من الخرّيجين الجامعيّين العاطلين عن العمل الذين يبحثون عن وظائف. غير أنّ المعلّمين هم بشكل رئيس موظّفون جدد تنقصهم الخبرة، ويواجهون تحدّيات عدة في الصفوف (الفصول

الدراسية).. وفي الأردن، يتقاضى هؤلاء أيضاً أجوراً متدنيّة بالنسبة إلى المعلّمين الذين توظّفوا من خلال عمليّة الخدمة المدنيّة النموذجيّة. وعبّر الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات عن قلقهم حيال قدرة مجموعة المعلّمين الجدد هذه على مواجهة التحدّيات في (الفصول الدراسية) الصفوف ومدى قدرتهم على توفير خدمات تعليميّة بالجودة المرغوب فيها.

ولا يمكن للاجئون السوريون أن يعملوا كمعلّمين بأنفسهم في لبنان أو الأردن، وذلك لأنّ قانوني العمل السائدين في هاتين الدولتين يحدّان وظائف القطاع العامّ (كالتعليم مثلاً) بالمواطنين. ويتطوّع بعض اللاجئين السوريّين لتشجيع باقي اللاجئين على الالتحاق بالمدرسة. فيعمل بعضهم في الأردن مساعدين للمعلّمين في غرف الصف (الدراسية) الواقعة في المخيّمات، ويعلّم بعضهم الآخر في برامج التعليم الاستلحاقيّ التي توفّرها المنظّمات غير الحكوميّة. وقال الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات إنّ السوريّين الذين يعملون معلّمين مساعدين في المخيّمات في الأردن أسهموا في تسهيل انتقال أولئك الأطفال السوريّين إلى المنهج التعليميّ الجديد وفي تشكيل الوسيط بين الأطفال والمعلّمين الأردنيّين الجدد الذين يواجهون مشكلة غرف صفّ (الفصول الدراسية) ذات الأعداد الكبيرة.

في تركيا، المعلّمون الذين يعملون في المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين وفي مدارس اليونيسف (UNICEF) هم لاجئون سوريّون. ولا يمكنهم أن يتقاضوا أجوراً مقابل عملهم بصفة معلّمين. فيعمل معظمهم "متطوّعين". ويتلقّى بعضهم "حوافز" صغيرة على شكل مبالغ ماليّة، لكنّ المبالغ تختلف وتعتبر بسيطة بالنسبة إلى الأجر المعيشيّ في تركيا. وهذا النقص في الدفع لا يساعد عى الاستدامة. فلا تموّل الحكومة هذه المدارس ولا يستطيع الأهالي السوريّون أن يتحمّلوا الأعباء وما من آلية قانونية تسمح للمعلّمين السوريّين أن يعملوا ليتقاضوا أجوراً. وإذا لم يستطيع المعلّمون السوريّون أن يتقاضوا أجوراً، فسيضطر الكثير منهم إلى البحث عن وظائف أخرى للعيش. فعلى سبيل المثال، قال مدير مدرسة سوريّ في تركيا، أجري معه لقاء لإجراء هذه الدراسة، إنّه كان يكرّس وقته للتطوّع بصفة مدير مدرسة، فيما عمل إبنه، الذي كان ينبغي أن يرتاد المدرسة لصغر سنًه، في قطاع الخدمات لدعم عائلته. وينبغي تطوير آلية للدفع للمعلّمين كي تستمرّ المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين السوريّين في تركيا في العمل.

يؤثّر الدوام التعليميّ وأعداد التلاميذ الهائلة في الجودة التعليميّة. نتجت عن إنشاء مدارس تتمتّع بمناوبات إضافيّة حصيلة مهمّة، وهي تقليص الدوام التعليميّ للتلاميذ جميعهم في هذه المدارس. وتفتح المدارس الأردنيّة بالإجمال من الساعة الثامنة صباحاً

حتّى الساعة الثانية من بعد الظهر (أي مدّة ستّ ساعات). أمّا المدارس التي تتمتّع بمناوبات إضافيّة فتوفّر حصّة صباحيّة للأردنيّين وحصّة بعد الظهر للسوريّين. وتستغرق كلّ مناوبة مدّة تتراوح بين 4.5 و5 ساعات. وتعمل مدارس اليونيسف في تركيا على نحو مماثل، أي إنّها تتمتّع بمناوبات إضافيّة. ويعني ذلك أنّ مدارس عدّة تعطي ساعات تقلّ بشكل كبير عن المعدّل الذي حدّدته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ (OECD) وهو 800 ساعة من التعليم في السنة الواحدة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، 2009). ويؤثّر تقليص الدوام التعليميّ للأطفال في هذه المدارس في جودة التعليم. وفي مبادرة اليونيسف "لا لضياع جيل"، استُنتج أنّ "المناوبات الإضافيّة في المدارس المكتظّة بالتلاميذ التي أعيدت لاستقبال التلاميذ السوريّين يؤثّر سلباً في الجودة ويعرقل إصلاح نظام التعليم العام" (2013b، ص. 12). إضافة إلى ذلك، باتت المدارس التي لا توفّر مناوبات إضافيّة مكتظّة أكثر بالتلاميذ لأنّها تستقبل عدداً أكبر من الأطفال في غرف الصفّ (الفصول الدراسية). واستُنتج في خطة الاستجابة الإقليميّة 6 (مفوّضيّة الأمم المتّحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2014e) ما يلي:

> إن استقبال الأطفال السوريّين يشكّل عبئاً كبيراً على أنظمة التعليم الوطنية الضعيفة، مما يؤدّي إلى تأخير في الإصلاحات التعليميّة المخطّط لها. ويدرس الأطفال الذين يأتون من المجتمعات المستضيفة والذين غالباً ما يواجهون مشاكل اقتصاديّة في غرف صفّ مكتظّة تنقص فيها الموارد. فتتعرض فعاليّة نظام التعليم العامّ لخطر كبير مع تحمّل المجموعات الأكثر تهميشاً عبئاً متبايناً.

ينبغي زيادة الرقابة والدعم والتدريب. أشار الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات في البلدان الثلاثة إلى نقص في الرقابة والدعم– في المدارس التي توفّر مناوبات إضافيّة للسوريّين في لبنان والأردن وفي المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين في تركيا ولبنان. وقال هؤلاء في الأردن ولبنان إنّ المناوبة الإضافيّة لا تخضع للإدارة والرقابة عينهما اللتين تخضع لهما الأولى، وذلك لأنّ الوزارتين لا تملكان الإمكانات الكافية. إضافة إلى ذلك، في لبنان تتوافر استقلاليّة في ما يخصّ الموازنة (أي إنّها لا تخضع للرقابة) وتمنح لمدراء المدارس التي تتمتّع بمناوبات إضافيّة، فيما لا تتوافر استقلاليّة مماثلة في المناوبات الأولى. وعبّر بعض الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات عن قلقهم حيال النقص في الرقابة والمحاسبة في الموازنات، إذ إنّه قد يؤدّي إلى سوء التصرّف بالأموال. ولم تقرّ وزارة التربية والتعليم العالي ووكالات الأمم المتّحدة في لبنان سوى بمعلومات قليلة عن المدارس الخاصّة بمجتمع اللاجئين السوريّين التي تعمل في لبنان. وأشار مسؤولون في وزارة التربية

والتعليم العالي إلى أنّهم لا يملكون الوسائل لمراقبة هذه المدارس وإلى أنّه ليس واضحاً أيّ منهج تعليميّ يتم استخدمه أو من أيّ خلفيّة يأتي أفراد الطاقم التعليميّ. وفي تركيا، تراقب اليونيسف ووزارة التعليم الوطني (MONE) مدارس اليونيسف وتديرها. غير أنّ جودة التعليم ومؤهّلات المعلّمين وأبنية المدارس والمناهج التعليميّة والتجهيزات لا تخضع لأيّ رقابة، مع أنّ الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات قالوا إنّ وزارة التعليم الوطنيّ تخطّط لوضع هذه المدارس ضمن برامجها الخاصّة بالرقابة. وأخبر هؤلاء الأشخاص أيضاً فكاهات عن مشاكل الجودة والإدارة ضمن المدارس.

إضافة إلى ذلك، أشاروا إلى التحدّيات الجديدة والمتنوّعة التي يواجهها المعلّمون في غرف الصفّ المكتظّة وفي المناوبات الإضافيّة مؤخّراً، وطالبوا بتدريبهم على التعامل مع حالات مشابهة. تتوافر برامج متنوّعة خاصّة بالمنظّمات غير الحكوميّة وبالأمم المتّحدة وبالجامعات يمكن أن توفّر تدريباً لهؤلاء المعلّمين. ويمكن هذا التدريب أن يشمل كيفيّة مواجهة التحدّيات المتعلّقة بكونهم حديثي العهد في التعليم وبالتعامل مع صفوف كبيرة وبمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات المرتبطة بالأزمة كالصدمة النفسيّة والإنجاز الأكاديميّ المتدنّي جرّاء التسرّب المدرسيّ وعدم القدرة على التركيز في الصفّ. لكنّ الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات طرحوا أسئلة تتناول جودة تدريب المعلّمين وتأثيره وكفاءته في تلبية حاجاتهم الحاليّة.

وليس واضحاً في البرامج التعليميّة البديلة كيف انخرطت البرامج في إطار عمل متماسك للجودة في البلدان الثلاثة. وإن تطوّرت هذه البرامج، سنحتاج إلى إطار عمل للجودة وإطار عمل للرقابة على حدّ سواء من أجلها.

جودة التعليم الخاصّ بالمواطنين

يؤثّر تدفّق اللاجئين في جودة التعليم في البلدان المستضيفة ولا سيّما في الأردن ولبنان.

في العام 2003، نفّذ الأردن مشروعاً واسعاً على صعيد الدولة لتحسين جودة التعليم عنوانه "إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة" (Education Reform for Knowl-edge Economy) (البنك الدولي، غير مؤرخ). وفيما توصّل الأردن إلى تعليم ابتدائيّ شبه عالميّ وفيما شارك في تقييم الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS)، سجّل نقاطاً دون معدّل معيار الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم من بين

البلدان المشاركة (الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم، 2012). وعبّر الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات عن قلقهم إذا ارتفعت نسبة التلاميذ من 10 إلى 20 في المئة، لأنّ هذا الارتفاع سيهدّد التقدّم الذي أحرزه الأردن في تحقيق أهدافه لتحسين جودة التعليم وتقليص الأعداد في الصفوف وإنهاء المناوبات الإضافيّة في المدارس الأردنيّة. فيؤدّي وجود اللاجئين إلى اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ وإلى إلحاق الضرر بالبنى التحتيّة وإلى الضغط على المعلّمين في إدارة الصف وإلى إمكانيّة إبطاء عمليّة التعلّم العاديّة في الصف، وذلك بسبب الحاجة إلى تعريف عدد كبير من التلاميذ الذين كانوا خارج المدرسة إلى منهج تعليميّ جديد، فضلاً عن أنّه يؤدّي إلى تقليص موازنة الأردن التي تعنى بتحسينات أخرى تتعلّق بالجودة. وتؤثّر هذه الضغوطات بشكل كبير في شعب الأردن الضعيف الذي يسكن في المدن. وثمة قلق حيال قدرة الأردن على الاستمرار في إصلاحاته وتطوّره في مجال التعليم فيما يعالج هذه المشاكل.

إنّ وثيقة لبنان الاستراتيجيّة التي تعنى بتعليم التلاميذ اللبنانيّين واللاجئين السوريّين والتي تحمل عنوان توفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان (Reaching All Children with Education in Lebanon) تضع خطّة لتحسين جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014b). وشارك لبنان أيضاً في مسابقات العلوم والرياضيات في تقييم الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم في العام 2011 وسجّل كالأردن نقاطاً دون معدّل معيار الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم، 2012). وبعد نشوب نزاعات كثيرة في العقود الفائتة ضعّفت الدولة، طوّر لبنان قطاعاً قويّاً من المدارس الخاصّة ملأ الثغرات في نظام التعليم العام الخاصّ به. وتقدّر نسبة التلاميذ اللبنانيّين الذين يتعلّمون في المدارس الرسميّة بنسبة 30 في المئة، فيما يتعلّم الباقي في مدارس خاصّة (مفوّضيّة الأمم المتّحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2014b). إذاً، يخدم نظام المدارس الرسمية في لبنان 275,000 طفل مواطن (اليونيسف، 2013b). أمّا عددهم، فيتجاوزه الأطفال السوريّين الذين يحتاجون إلى التعليم والذين يقدّر عددهم بنصف المليون. ومع ارتفاع عدد الأطفال في المدارس الرسميّة في لبنان، تتعرّض جودة التعليم الخاصّ باللبنانيّين إلى أخطار كثيرة تشمل أحجام صفوف أكبر ومعلّمين يديرون صفوفاً كبيرة ومختلفة وتقليص الدوام التعليميّ بسبب المناوبات الإضافيّة. وتواجه وزارة التربية والتعليم العالي مشاكل في القدرة على إدارة الجودة خلال الأزمة. وأشار الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات إلى أنّ وزارة التربية والتعليم العالي تفتقر إلى التجهيزات اللازمة كالسيارات والحواسيب وآلات تصوير المستندات والهواتف والقرطاسية. فغالباً ما يشتري طاقم العمل لوازمه الخاصّة.

وثمة فكرة تطوف بين الأردنيّين واللبنانيّين أنّ السوريّين يحلّون مكانهم. وثمة مجموعات كثيرة في الأردن ولبنان تواجه تحدّيات مهمّة في التطوّر ويعتقد البعض أنّ الموارد توجّه بعيداً عن حاجاتهم لتلبّي حاجات مجموعات اللاجئين السوريّين النامية في قطاع التعليم وفي غيره من القطاعات. لذا وضعت الحكومة الأردنيّة سياسة تقضي باحتفاظ الأردنيّين بثلاثين في المئة من المساعدات الخارجيّة جميعها الموجّهة للسوريّين فضلاً عن أنّ بعض الجهات المانحة تفرض أن يحصل اللبنانيّون الضعفاء على نسبة من المساعدات. ويعتقد المواطنون الأردنيّون واللبنانيّون بشكل متزايد أنّ اللاجئين السوريّين يستهلكون الموارد وأنّهم يتلقّون تمويلاً ودعماً غير كافيين للإسهام في دعم هؤلاء اللاجئين (شتيوي Shteiwi وولش Walsh وكلاسن Klassen، 2014). وفي الواقع، يسلّط ذلك الضوء على تحرّكات حديثة تقوم بها الحكومات اللبنانية والأردنية والتركية للحدّ من دخول السوريّين غير المقيّد إلى بلادها.

الاعتبارات الخاصّة بالسياسات

تشكّل جودة التعليم على الأمد البعيد اعتباراً ضرورياً لحاجات التطوّر الخاصّة باللاجئين وبالمواطنين في البلدان المستضيفة. ويهدّد كلّ من تدفّقات الناس الإضافيّة، واختلال تعليم اللاجئين، والنقص في الموارد، جودة التعليم. وسنعرض عليكم عدداً من الخيارات التي قد تخفّف بعض التحديات التي تواجهها الجودة.

تأمين الدوام التعليميّ المناسب في المدارس التي تتمتّع بمناوبات إضافيّة. فتعني زيادة مناوبة إضافيّة تقليص الوقت الذي يُمضى في المدرسة كل يوم وإن كان ذلك في تقليص مدّة مناوبة واحدة أو مدّة المناوبتين. ويعني ذلك تقليص الدوام التعليميّ للتلاميذ اللاجئين وفي بعض الحالات للتلاميذ المواطنين، ما يؤثّر في جودة التعليم. لكنّ المدارس التي تعتمد المناوبات الإضافيّة لا تقصد بالضرورة أن تقلّص جودة التعليم، طالما تمّ الحفاظ على الدوام التعليميّ المناسب وطالما بقيت جودة التعليم متماسكة في المناوبتين. واستطاعت بلدان نامية أخرى تتعامل مع النقص في البنى التحتيّة في المدارس (وتشمل كوريا الجنوبية وهونغ كونغ وإندونيسيا والبرازيل وتشيلي مثلاً) أن تعزّز أنظمة التعليم العالية الجودة من خلال زيادة أيام دراسية للتعويض عن الدوام التعليمي الضائع جراء إضافة مناوبة إضافيّة. وتقترح دراسات أنّ أداء التلاميذ في المدارس التي تعتمد المناوبات الإضافيّة قد يكون بمستوى أداء تلاميذ في مدارس تعتمد مناوبة واحدة، شرط أن يكون الدوام التعليميّ كافياً وأن تكون جودة التعليم مماثلة في المناوبتين (براي Bray، 2008؛

مؤتمر وزراء التربية Conference des Ministres de l'Education، 2003، فاريل وشيفلبين Farrel and Schiefelbein، 1974؛ فولر وغيره، Fuller et al. 1999؛ ليندن Linden، 2001). وينبغي أن يهدف التعليم النظاميّ إلى 800 ساعة من الدوام التعليميّ في العام الواحد في المستوى الابتدائيّ.

الدعم الاستراتيجيّ للمعلّمين الذين يعلّمون لاجئين في صفوفهم. ويمكن إتمام ذلك من خلال طرق مختلفة. أوّلاً، في البلدان الثلاثة جميعها، من خلال استهداف تدريب معلّمين إضافيّ للمعلّمين الذين يعلّمون لاجئين من بين تلاميذتهم. ويشكّل التدريب الإضافيّ ضرورة في التعامل مع الصفوف التي تضمّ تلاميذ يتمتّعون بمستويات مختلفة من المهارات وتلاميذ تعرّضوا للصدمة ومع الصفوف المكتظّة. ثانياً، من خلال المزج بين المعلّمين المخضرمين والمعلّمين الذي تمّ توظيفهم مؤخّراً في المناوبات الأولى والإضافية كي لا تضمّ المناوبات الإضافيّة بشكل كامل معلّمين قليلي الخبرة، إذا كان ذلك ممكناً من الناحية السياسية مع المعلّمين في الأردن ولبنان الذين يعملون على مدى أطول. وكما تنصّ الممارسة النموذجيّة، يمكن المزج بين المعلّمين الذين تمّ توظيفهم مؤخّراً والمعلّمين المخضرمين الذين يتولّون تدريبهم. ثالثاً، يمكن للحكومة التركية أن تتعاون مع الجهات المانحة أو مع المجتمع السوري للسماح بدفع الأجور للمعلّمين السوريّين في المدارس السوريّة. رابعاً، من خلال توظيف معلّمين سوريّين في لبنان والأردن بصفة مساعدي معلّمين في الصفوف في المجتمعات المستضيفة كما هي الحال في المخيّمات.

إدخال مدارس ومناوبات جديدة إلى أنظمة الرقابة على المدارس الوطنيّة وتطوير مقاربات إضافية حول الرقابة والدعم المناسب للحالات الجديدة. في البلدان الثلاثة جميعها، تشكّل الرقابة الإضافيّة على المدارس ودعم المدارس أو المناوبات من أجل التلاميذ السوريّين حاجة، خاصةً في ما يخص تأمين ذات معايير البلد المستضيفة على مؤهلات المعلّمين أو أبنية المدارس أو التجهيزات. وسيشكلّ الدعم والرقابة الإضافيين ضمان أن المدارس والمناوبات للسوريّين تستوفي معايير الجودة في البلدان المستضيفة (أو تهدف إلى استيفائها) خطوة مهمّة. وقد يعني ذلك إدراج هذه المناوبات والمدارس في البرامج الوطنية للرقابة على المدارس وتطوير طرق جديدة للتدريب وعناصر للرقابة على الجودة محددة تبعاً لحاجات اللاجئين السوريين وللبرامج التعليميّة البديلة التي تعلّم هؤلاء الأطفال. وإن كانت برامج التعليم النظامي البديلة متطوّرة، تكون معايير الجودة والرقابة عنصرين يجب إدراجهما في التصميم والتنفيذ.

المحافظة على التركيز على حاجات التعليم للمواطنين في البلدان المستضيفة. وسط كل ذلك، يجب ترتيب حاجات المواطنين في البلدان المستضيفة حسب الأهميّة

وتلبيتها. وذكر الأشخاص الذين أجريت معهم اللقاءات الانطباعات الدائرة في البلدان وهي أنّ اللاجئين السوريّين يلحقون الضرر بجودة التعليم الخاص بشعوبها. وللبلدان المستضيفة حاجات للتطوّر وهي شعوب ضعيفة. ويجب على المساعدة التعليميّة الدوليّة أن تأخذ بالاعتبار أن هذه البلدان لها اعتبارات خاصّة بالتطوّر فيما تخطّط للاجئين السوريّين.

الفصل السادس

الخاتمة

تخلق أزمة اللاجئين السوريّين أزمة تعليميّة إذ ينشأ جيل من الأطفال الضائعين من دون تعليم في بلدان كثيرة في الشرق الأوسط. وأحرزت الحكومات المستضيفة والمواطنون في البلدان المستضيفة ودوائر المساعدات الدوليّة واللاجئين بحد ذاتهم تقدّماً بارزاً في تلبية حاجات اللاجئين التعليميّة في فترة وجيزة وتحت ظروف قاسية جدّاً. فأطفال اللاجئين السوريّين مسؤوليّة عالميّة لا تقتصر على البلدان المستضيفة فحسب. وتقع على الجهات المانحة الدوليّة (التي تشمل الجهات المانحة التقليديّة كالولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي فضلاً عن الدول العربيّة الغنية) مسؤولية تأمين الدعم الماليّ وغيره للاجئين وللبلدان المستضيفة.

وفي الوقت عينه، تدعو الحاجة إلى مقاربات جديدة وطرق للتخطيط من أجل إيجاد حلول مستدامة تمكّن الأطفال السوريّين من متابعة دراستهم ومن مساعدة الحكومات على مواجهة الصعوبات ومن تحقيق التوازن بين الاعتبارات الاجتماعيّة والسياسيّة التي تعنى بتعليم اللاجئين ومن تحسين التأثيرات على قطاع التعليم في البلد المستضيف. وفي هذا التقرير، عرضنا لمحة عن حالة التعليم الخاص باللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن، وحددنا إتجاهات وتحديات رئيسة ووصفنا الاعتبارات الخاصة بالسياسات التي تهدف إلى مساعدة الحكومات المستضيفة ومجموعة الجهات المانحة الدولية ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكوميّة. ويجب التركيز على الوصول إلى التعليم وإدارته وعلى المجتمع وجودة التعليم للسماح بتعليم هؤلاء الأطفال ورفاهيّتهم في المستقبل. وتؤدّي هذه الظروف إلى عدد من الاعتبارات السياسيّة وتدعو بصورة خاصّة إلى استراتيجيّة منسّقة لزيادة وصول الأطفال الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم. ويلخّص الجدول المعنون "ملخّص" اعتبارات السياسات لتعليم اللاجئين التي شُرحت في هذه الدراسة.

ملخّص اعتبارات السياسات الخاصّة بالوصول إلى التعليم وبإدارته وبجودته وبالمجتمع

الوصول إلى التعليم

- تطوير إستراتيجية منسّقة لمعالجة وصول الأطفال الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم.
- تطوير خطّة لاستعمال المساحات المدرسية المتاحة بشكل استراتيجي.
- إنشاء مناوبات تعليمية إضافية في المدارس الرسمية مع التركيز بصورة أكبر على الجودة.
- تطوير بدائل تعليمية نظاميّة مرخّص لها بدوام كامل وذات نوعية جيدة.
- تحليل نطاق عوائق الوصول إلى التعليم وتطوير خطط لمعالجتها.
- متابعة خطة بنّاءة لتمويل المدارس وبنائها.

إدارة التعليم

- تضمين خطط تطوير طويلة الأمد إضافةً إلى استجابات إنسانية.
- الإستثمار في بناء قدرات الحكومات لإدارة الأزمة في المستقبل.
- إعطاء الأولوية للتمويل لدعم التعليم النظامي.
- تحسين البيانات والمعلومات لتعزيز إدارة تعليم اللاجئين.
- تحسين فاعلية الاستجابة لحاجة اللاجئين إلى التعليم عبر استخدام التكنولوجيا بصورة خلاّقة.

المجتمع

- قياس حسنات دمج السوريين في المدارس الرسمية أو فصلهم وسيّئات كلٍّ من هذين التدبيرين ووضع إستراتيجية مدروسة لمعالجة هذه المسألة.
- تنسيق معايير المناهج التعليمية وامتحانات الشهادات على المستوى الإقليمي، وذلك بمثابة إستراتيجية لتهيئة الطلاّب السوريين إلى احتمالين، هما إمّا العودة إلى سوريا أو الإندماج في مجتمع البلد المستضيف.
- تطوير خطة للسماح بتوظيف السوريين، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب الحدّ من تداعيات هذا الاستخدام على أسواق العمل المحلية.
- تطوير برامج على النطاق المحلّيّ لتحضير المدارس والمعلّمين بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلاّب اللاجئين النفسية والاجتماعية.

الجودة

- الحرص على تقديم وقت تعليمي ملائم في المناوبتين الأولى والثانية.
- دعم المعلّمين مع اللاجئين في صفوفهم بصورة إستراتيجية.
- إدخال مدارس ومناوبات جديدة في الأنظمة الوطنية المشرفة على المدارس وتطوير مقاربات إشراف ودعم إضافية تلائم الظروف الجديدة.
- التركيز على الحاجات التعليمية لمواطني البلد المستضيف.

ويتجلّى بشكل واضح أنّ إدارة تعليم اللاجئين وتنفيذ مبادرات جديدة ليست مهمّة سهلة، ولا سيّما إذا كان عددهم كبيراً وينمو على وتيرة سريعة. وفيما تشكّل هذه الدراسة لمحة

واسعة عن الظروف والتحدّيات والأفكار المستقبليّة، نحتاج إلى دراسات إضافيّة للوصول إلى الجدوى وإقرار خيارات أفضل ودعم التنفيذ.

لكن من أجل توفير وجهات نظر إضافيّة حول الاعتبارات السياسيّة التي عرضت في هذا التقرير، نقترح مجموعة من الأهداف والاعتبارات التي ترتكز على اللقاءات والدراسات والتحليل في الفصول السابقة، وذلك بغية إرشاد المزيد من التخطيط من أجل إدارة الوصول إلى تعليم اللاجئين وجودته والترابط الاجتماعيّ. ووصفت بعض هذه الأهداف في اللقاءات والمقالات. أمّا بعضها الآخر فتمّ افتراضه. وتشمل الأهداف الفاعليّة من حيث التكلفة، واستعمال الموارد القائمة، وإدارة المخطّطات المستقبليّة والعلاقات في المجتمع المستضيف، والإنصاف، والمسؤوليّة المشتركة، والجدوى السياسيّة وقدرة الحكومة، ومنافع المقاربات في البلدان المستضيفة والجودة والقيم والسلامة والدعم والهويات الوطنيّة المتماسكة وتعليم اللغة الأمّ والبراعة اللغويّة في لغة البلد المستضيف وتقليص أو التخلّص من أنظمة التعليم الموازية الطويلة الأمد والإندماج والتيقّن والعمل التخطيطي والإستراتيجيّات التداوليّة. يعرض الجدول 1.6 هذه الأهداف. تجدر الإشارة إلى أنّ عرضاً للأهداف يكشف عن الكثير من الأهداف الطموحة والمتضاربة.

فيما قد تناقش بعض الجهات المعنيّة بالتعليم بعض هذه الأهداف وكيفيّة ترتيبها حسب الأهميّة، تسهم كمجموعة في الافتراضات الصريحة والضمنيّة التي تسلّط الضوء على الاستجابة لحاجة اللاجئين السوريّين إلى التعليم. ونشير إلى أنّ الهدف الأهمّ هو وصول عدد أكبر إلى التعليم ولا سيّما تلبية الحاجة إلى التعليم النظاميّ لأطفال اللاجئين السوريّين الذين لا يرتادون المدارس في لبنان وتركيا والأردن والذين يبلغ عددهم 542,000.

ويشكّل تضارب الكثير من هذه الأهداف تحدّياً بارزاً. ففي وجه الأهداف المتضاربة، يعرّض مجتمع الاستجابة للحاجة إلى التعليم نفسه لمأزق في اتخاذ القرارات والإنتقال إلى المشاكل المصيريّة أو يجعل "المثاليّ عدوّ الحسن"، كما تقول المقولة الفرنسيّة. ويجب اعتبار المفاضلة على سبيل المثال بين الوصول إلى التعليم وجودة التعليم أو الوصول إلى التعليم والإندماج أو تعليم اللغة القوميّة والبراعة اللغويّة في البلد المستضيف.

وعلى سبيل المثال، قد يشمل توسيع نطاق الوصول إلى التعليم غيابياً توظيف معلّمين قليلي الخبرة، كما كانت الحال، فضلاً عن اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ. غير أنّه بشكل مثاليّ سيُطلق برنامج يقضي بوصول عدد أكبر إلى التعليم في الأردن ولبنان، وذلك مع انخراط السوريّين مع اللبنانيّين والأردنيّين في المدارس التي تعتمد المناوبات الواحدة. لكن قد يصعب حصول ذلك بسبب النقص في المقاعد الدراسيّة وعدم إرادة المجتمع المستضيف أو بسبب حاجات السوريّين. وقد يكون الحلّ السريع في توافر مدارس إضافيّة تعتمد المناوبات

الجدول رقم 1-6

الأهداف من أجل وضع استراتيجيّة للوصول إلى التعليم لأطفال اللاجئين السوريّين الذين لا يرتادون المدارس

الهدف	الشرح
الوصول العالميّ إلى التعليم الإبتدائيّ النظاميّ	ينبغي على الأطراف المعنيّة أن تعمل على توفير الوصول إلى برنامج نظاميّ للتعليم الإبتدائي، سواء قدمت ذلك الحكومة أو برنامج الأمم المتّحدة أو برنامج بديل.
الفاعليّة من حيث التكلفة	ينبغي على صانعي السياسات أن يفهموا نتائج تكلفة الخيارات المختلفة واتّخاذ الخيارات المطّلعة التي تقع على أكثر الخيارات التي تخدم الهدف الذي يقضي باستعمال كميّة قليلة من الموارد بطريقة فعالة قدر الإمكان. يجب اختيار الإحتمالات التي تكون بالمقارنة الأكثر فاعليّة من حيث الكلفة لكلّ ولد.
استخدام الموارد القائمة	تتوافر موارد في أنظمة المدارس القائمة لا تستعمل بالمجمل. يجب الاستفادة من الموارد القائمة كأبنية المدارس واللاجئين السوريّين الذين يعملون كمعلّمين وأنظمة النقل.
إتاحة مخطّطات مستقبليّة مختلفة	بما أنّ ما من أحد يعلم إلى متى سيبقى السوريّون، يجب تحديد أفضل المقاربات التي ستتيح مخطّطين: الأوّل يقضي بمغادرة اللاجئين عمّا قريب (من خلال تقليص برامج الوصول إلى التعليم في غضون بضع سنوات) والثاني يقضي بخدمة الشعب لمدّة أطول.
العلاقات في المجتمع المستضيف	يبعث عدد اللاجئين الكبير الخوف في نفوس أفراد المجتمع المستضيف. ويجب على صانعي السياسات أن يهدفوا إلى تخفيف التوتّرات في المجتمع المستضيف أو على الأقلّ عدم تعزيزها وذلك من خلال وضع سياسات للتعليم.
الإنصاف	تشعر الجماعات في المجتمع المستضيف بأنّ المساعدة الدوليّة تأتي للسوريّين فيما يعيش في المجتمع المستضيف مواطنين ضعفاء أيضاً. ويجب على البرامج أن تخدم الجماعات الضعيفة بطريقة متكاملة ومنصفة.
المسؤوليّة المشتركة	يجب على المجتمع الدوليّ والبلدان المستضيفة والسوريّين أن يتقاسموا المصاريف والتخطيط.
الجدوى السياسيّة	تواجه الحكومات الضغوط التي تتعرّض لها وتملك أولويّات خاصّة بها. وقد تواجه الخيارات المثلى من ناحية التعليم التقني تحديات سياسيّة. ومن المهمّ أن يضمّ التخطيط واتّخاذ القرارات الإعتبارات السياسيّة.
قدرة الحكومة	يجب على القرارات أن ترتكز على تقوية قدرة الحكومة على الإدارة في المستقبل بدلاً من إنشاء نظام موازٍ من الحلول يديره المجتمع الدوليّ.
السرعة	يجب أن تؤخذ بالاعتبار أوّلاً مقاربات تعالج بشكل سريع وصول الأطفال الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم في السنة المقبلة.
منافع المقاربات في البلدان المستضيفة	قد تفيد بعض المقاربات حكومات البلدان المستضيفة ومواطنيه وتريحهم من الأعباء الناتجة عن وجود اللاجئين.
الجودة والقيم	يجب اعتماد مقاربة منسّقة بهدف تزويد اللاجئين بجودة تعليم توازي تلك التي يتلقاها أطفال البلدان المستضيفة. ويجب على البرمجة التعليميّة أن تدعم القيم الوطنيّة.
السلامة	يجب على البيئة المدرسيّة وعلى النقل أن يكونا آمنين للأطفال.
الدعم	يجب على مقاربات التعليم أن تكون مستدامة. مما يعني أنه في حال بقي السوريّون في هذه البلدان على المدى المتوسّط أو البعيد، يمكن أن تنتقل إدارة التعليم من المجتمع المدنيّ إلى الحكومات لتجنّب حالة تشبه حالة وكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين وتشغيلهم في الشرق الأدنى (UNRWA).

الجدول رقم 1-6

الهدف	الشرح
الهويات الوطنيّة المتماسكة	بجب الحفاظ على الهويّة السوريّة بين اللاجئين ليتمكّن السوريّون من العودة إلى وطنهم. وفي الوقت عينه، يجب الحفاظ على الهويّات الوطنيّة المتماسكة في البلدان المستضيفة من دون أن تنشب توتّرات بين الأشخاص من مختلف الجنسيّات والأديان والإثنيّات.
تعليم اللغة الأمّ	يجب دعم حقوق الأقلّيات في تعلّم اللغة الأمّ ويجب السماح للسوريّين بالحفاظ على لغتهم الأمّ وهي اللغة العربيّة.
البراعة اللغويّة في البلد المستضيف	يجب على السوريّين أن يحظوا بفرصة ليتقنوا لغة البلدان المستضيفة بطلاقة ليتمكّنوا من المشاركة في التربية وفي سوق العمل.
لا لنظام تعليم مواز	يجب تجنّب إنشاء نظام تعليم مواز للسوريّين تديره وكالات الأمم المتّحدة في العقود المقبلة ويموّله المجتمع الدوليّ (كما هي الحال مع وكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين وتشغيلهم في الشرق الأدنى).
الإندماج	يجب أن يندمج أطفال البلدان المستضيفة والأطفال السوريّون في الصفوف حتى لا يعتبر السوريّون طبقة غريبة ذات جودة متدنّية يجب أن تتلقّى التعليم بعيداً عن المواطنين.
التيقّن والعمل التخطيطي	يحتاج الأطفال إلى التربية. غير أنّ اعتبارات السياسات أو الأهداف المتضاربة قد تؤدّي إلى قرارات صعبة.
الإستراتيجيّات التداوليّة	يجب تطوير سياسات التعليم بطريقة منظمة ومستدامة بدلاً من أن تصبح تابعة لمسار يتّبع الحالات الطارئة على نحو مستعجل.

الإضافيّة وتضم أطفالاً مختلفين يتمّ فصلهم بعضهم عن البعض الآخر، حتى لو لم يتلاق ذلك مع أهداف الإندماج أو الإنصاف. وإن لم تكن المدارس تعتمد المناوبات الإضافيّة، لن تتوافر مقاعد دراسيّة كافية على المدى القصير. ومن دون مجموعة قوية من البرامج التعليميّة البديلة، لن يتمكّن الكثير من الأطفال من الوصول إلى أيّ برنامج تعليميّ بديل. لكن قد يكون الوصول إلى تعليم يتمّ فيه فصل الأطفال عن الآخرين، في مدارس تعتمد المناوبات الإضافيّة وتوظّف المعلّمين العديمي الخبرة بشكل سريع، أفضل من البقاء في المنزل من دون أن تتسنى لهم أيّ فرصة في التعلّم أو من دون احتضان المدرسة إيّاهم وحمايتهم.

فيما عرضنا أمثلة عدّة، تتوافر الكثير من المفاضلات. وتشكّل أزمة الوصول إلى التعليم بصورة خاصّة أزمة كبيرة جدّاً لدرجة أنّ الجهات الفاعلة الدوليّة والوطنيّة المعنيّة بالتعليم يجب أن تقرّ المفاضلات وأن تتخذ قرارات استراتيجيّة وذلك بالإضافة إلى إلتزامات الجهات المانحة الدوليّة بالدعم المتواصل على المدى المتوسّط.

ملحق

خطة عمل مرتكزة على الأبحاث تدعم تعليم اللاجئين السوريّين

أشارت الدراسة الاستطلاعية هذه إلى الحاجة إلى أبحاث إضافيّة في عدد من المناطق وذلك بهدف دعم اتّخاذ القرارات التي تركز على الأدلّة والتخطيط لتعليم اللاجئين السوريّين وتنفيذه وتقييمه. ونقترح خطّة العمل المرتكزة على الأبحاث الآتية:

- تطوير استراتيجيّة منسّقة وشاملة لوصول الأطفال السوريّين الذين لا يرتادون المدارس إلى التعليم، إضافة إلى مقارنة الخيارات للحكومة والتعليم النظاميّ البديل.
- إجراء دراسة استقصائيّة وتحليل حول العوائق التي يواجهها التعليم في كلّ بلد من البلدان المستضيفة وتطوير خطط لإزالة العوائق الأوّليّة.
- تطوير نموذج للبرمجة التعليميّة البديلة يشمل معايير للظروف التي يجب فيها الاتّكال على نظام التعليم العام مقابل إنشاء برامج جديدة.
- تحليل فاعليّة الخيارات المختلفة من حيث التكلفة لكل طفل لتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم.
- تطوير مقاربة ترتكز على الأدلّة لوضع سياسات توظيف للسوريين وبالتالي تخفف من قلق البلدان المستضيفة حيال البطالة مع حاجة السوريّين إلى إعالة أنفسهم وأطفالهم وتخفيف الحاجة إلى عمالة الأطفال للمساهمة في دعم العائلات.
- تقييم تكاليف وجود اللاجئين السوريّين وقيمة الإعانات التي يتلقّونها وتطوير مقاربات لتسهيل حصولهم على هذه الإعانات أكثر.
- مقارنة معايير المناهج التعليميّة في سوريا ولبنان والأردن وتطوير مقاربة تتيح للسوريّين أن يستوفوا متطلّبات نظام التعليم في سوريا ونظام التعليم في البلد الذي استضافهم.

- إجراء تخطيط لأماكن انتشار الأطفال السوريّين في البلدان المستضيفة من خلال نظام المعلومات الجغرافيّة ومقابلة ذلك مع المقاعد الدراسيّة المتاحة لتخطيط التوزيع الراهن للتلامذة والحاجة إلى بنى تحتيّة جديدة للمدارس.

الاختصارات

3RP	خطّة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم
AFAD	رئاسة إدارة الكوارث والطوارئ
EMIS	نظام معلومات لإدارة التعليم
GIS	نظام المعلومات الجغرافية
IDP	الأشخاص النازحون داخليّاً
ILO	منظمة العمل الدولية
IMC	الهيئة الطبية الدولية
INEE	الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ
MEHE	وزارة التربية والتعليم العالي (في لبنان)
MOE	وزارة التربية (الأردن)
MOI	وزارة الداخلية (الأردن)
MONE	وزارة التعليم الوطني (في تركيا)
MOPIC	وزارة التخطيط والتعاون الدولي (في الأردن)
NGO	منظمة غير حكومية
OCHA	مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية
OECD	منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ
PPP	الشراكة بين القطاعين العام والخاصّ
REACH	مبادرة الجهود المتجددة لمكافحة الجوع
RRP6	خطة الاستجابة الإقليمية 6
TIMSS	الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم

UN	الأمم المتحدة
UNHCR	المفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
UNICEF	اليونيسف
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى

المراجع

3RP—*See* Regional Refugee and Resilience Plan.

AFAD—*See* Disaster and Emergency Management Presidency.

Albayrak, Aydin, "One Out of 10 people in Gaziantep Is Syrian," *Today's Zaman*, February 16, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.todayszaman.com/news-339377-one-out-of-10-people-in-gaziantep-is-syrian.html

Alvdalat, Oman Mohammed, "Jordan: Assume 81% of the Cost of the Hosting Syrian Refugees," *Al-Araby* (in Arabic), January 22, 2015. As of January 28, 2015:
http://www.alaraby.co.uk/economy/c75ce268-99ad-4719-b11d-bc5413a10cd2

Anadolu Agency, "Turkey Spends 4–5 Billion on Syrian Refugees," November 4, 2014. As of March 19, 2015:
http://www.aa.com.tr/en/economy/414843--turkey-spends-4-5-billion-on-syrian-refugees-minister

Bidinger, Sarah, Aaron Lang, Danielle Hites, Yoana Kuzmova, Elena Noureddine, Susan M. Akram, Lys Runnerstrom, and Timothy Kistner, *Protecting Syrian Refugees: Laws, Policies, and Global Responsibility Sharing*, Boston, Mass.: Boston University School of Law, 2014. As of January 21, 2015:
http://reliefweb.int/report/lebanon/protecting-syrian-refugees-laws-policies-and-global-responsibility-sharing

Black, Ian, "Patience Running Out in Jordan After Influx of Syrian Refugees," *The Guardian*, December 1, 2014. As of January 28, 2015:
http://www.theguardian.com/world/2014/dec/01/jordan-syrian-refugees-patience-running-out

Bray, Mark, *Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*, 3rd ed., Fundamentals of Educational Planning-90, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2008.

Cagaptay, Soner, and Bilge Menekse, *The Impact of Syria's Refugees on Southern Turkey, Revised and Updated*, Washington D.C.: Washington Institute for Near East Policy, Policy Focus 130, July 2014. As of January 14, 2015:
http://www.washingtoninstitute.org/uploads/Documents/pubs/PolicyFocus130_Cagaptay_Revised3s.pdf

Cemiloglu, Dicle, "Language Policy and National Unity: The Dilemma of the Kurdish Language in Turkey," *College Undergraduate Research Electronic Journal*, 2009. As of January 14, 2015:
http://repository.upenn.edu/curej/97/

Cetingulec, Mehmet, "Syrian Refugees Aggravate Turkey's Unemployment Problem," *Al-Monitor*, July 9, 2014. As of March 19, 2015:
http://www.al-monitor.com/pulse/ru/originals/2014/07/cetingulec-syrian-refugees-turkey-unemployment-illegal-work.html

Chatty, Dawn, *Ensuring Quality Education for Young Refugees from Syria in Turkey, Northern Iraq/Kurdistan Region of Iraq (KRI), Lebanon and Jordan*, Refugees Study Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford, 2015. As of March 19, 2015:
http://www.rsc.ox.ac.uk/research/ensuring-quality-education-for-young-refugees-from-syria

Chermack, Thomas J., Susan A. Lynham, and Wendy E. A. Ruona, "A Review of Scenario Planning Literature," *Futures Research Quarterly*, Summer 2001. As of March 19, 2015:
http://www.thomaschermack.com/Thomas_Chermack_-_Scenario_Planning/Research_files/ReviewofSP.PDF

"Child Marriages Double Among Syrian Refugees in Jordan," Agence France Presse, December 13, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.i24news.tv/en/news/international/middle-east/54326-141213-child-marriages-double-among-syria-refugees-in-jordan

Conference des Ministres de l'Education, *Le Programme de Formation Initiale des Maitres et de la Double Vacation an Guinee*, Dakar: des Pays Ayant le Francais en Partage, 2003.

Davis, Rochelle, and Abbie Taylor, *Syrian Refugees in Jordan and Lebanon: A Snapshot from Summer 2013*, Georgetown University, Center for Contemporary Arab Studies and Institute for the Study of International Migration, 2013. As of January 14, 2015:
http://ccas.georgetown.edu/story/1242735967441.html

Dhillon, Navtej, and Tarik Yousef, *Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2009.

Dinçer, Osman Bahadır, Vittoria Federici, Elizabeth Ferris, Sema Karaca, Kemal Kirişci, and Elif Özmenek Çarmıklı, *Turkey and Syrian Refugees: The Limits of Hospitality*, Washington, D.C.: Brookings Institution, 2013. As of January 14, 2015:
http://www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2013/11/18%20syria%20turkey%20refugees/turkey%20and%20syrian%20refugees_the%20limits%20of%20hospitality%20(2014).pdf

Disaster and Emergency Management Presidency, *Syrian Refugees in Turkey, 2013: Field Survey Results*, Ankara: Republic of Turkey Prime Ministry, 2013. As of January 20, 2015:
https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/61-2013123015505-syrian-refugees-in-turkey-2013_print_12.11.2013_eng.pdf

Donnelly, Caitlin, and Joanne Hughes, "Contact, Culture and Context: Evidence from Mixed Faith Schools in Northern Ireland and Israel," *Comparative Education*, Vol. 42, No. 4, 2006, pp. 493–516.

Dorman, Stephanie, *Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey*, YUVA Association, 2014.

Dryden-Peterson, Sarah, *Refugee Education: A Global Review*, Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2011. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/4fe317589.pdf

Euro-Trends, *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Lebanon Country Report*, European Commission, 2009. As of June 16, 2014:
http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/Country_Report_-_Lebanon.pdf

Eurydice Network, *Organisation of the Education System in Turkey: 2009/2010*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. As of June 16, 2014:
http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf

Executive Committee of the High Commissioner's Programme, *Protracted Refugee Situations*, UN High Commissioner for Refugees, EC/54/SC/CRP.14, June 10, 2004.
http://www.unhcr.org/40ed5b384.html

Farrell, J. P., and Ernesto Schiefelbein, "Expanding the Scope of Educational Planning: The Experience of Chile," *Interchange*, Vol. 5, No. 2, 1974, pp. 18–30.

Ferris, Elizabeth, Kemal Kirişci, and Salman Shaikh, *Syrian Crisis: Massive Displacement, Dire Needs and a Shortage of Solutions*, Washington, D.C.: Brookings Institution, September 18, 2013. As of March 19, 2015:
http://www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2013/09/18-syria-ferris-shaikh-kirisci/syrian-crisismassive-displacement-dire-needs-and-shortage-of-solutions-september-18-2013.pdf

Fuller, Bruce, Lucia Dellagnelo, Annelie Strath, Eni Santana Barretto Bastos, Maurício Holanda Maia, Kelma Socorro Lopes de Matos, Adélia Luiza Portela, and Sofia Lerche Vieira, "How to Raise Children's Early Literacy? The Influence of Family, Teacher, and Classroom in Northeast Brazil," *Comparative Education Review*, Vol. 43, No. 1, 1999, pp. 1–35.

Gallagher, Tony, *Education in Divided Societies*, London: Palgrave Macmillan Basingstoke, 2004.

Gaziantep City, website, undated. As of January 14, 2015:
http://gaziantepcity.info/en/home

"Glossary of Education Services," Jordan, Education Sector Working Group, May 29, 2014.

Harvard Field Study Group, *Non-Paper on the International Response to the Syrian Refugee Crisis*, Boston, Mass.: Harvard Kennedy School Belfer Center, 2014. As of January 14, 2015:
http://belfercenter.ksg.harvard.edu/files/Harvard%20Field%20Study%20Jordan%20January%202014%20final.pdf

Hughes, Joanne, "Mediating and Moderating Effects of Inter-Group Contact: Case Studies from Bilingual/Bi-National Schools in Israel," *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 33, No. 3, 2007, pp. 419–437.

———, "Are Separate Schools Divisive? A Case Study from Northern Ireland," *British Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 5, 2011, pp. 829–850.

Hughes, Joanne, Andrea Campbell, Miles Hewstone, and Ed Cairns, "What's There to Fear? A Comparative Study of Responses to the Out-Group in Mixed and Segregated Areas of Belfast," *Peace and Change*, Vol. 33, No. 4, 2008, pp. 522–548.

Idiz, Semih, "Turkey's Syrian Refugee Problem Spirals out of Control," *Al-Monitor*, July 20, 2014. As of January 28, 2015:
http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2014/07/idiz-turkey-syrian-refugees-local-tension-adana-istanbul.html

ILO—*See* International Labour Organization.

IMC—*See* International Medical Corps.

INEE—*See* International Network for Education in Emergencies.

Internal Displacement Monitoring Centre and Norwegian Refugee Council, *Moving Towards Integration: Overcoming Segregated Education for IDPs—Case Study on Education and Displacement in Georgia*, Geneva, September 2011. As of January 14, 2015:
http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2011/201109-moving-towards-integration-thematic-en.pdf

International Crisis Group, *The Rising Costs of Turkey's Syrian Quagmire*, Europe Report No 230, April 30, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.crisisgroup.org/en/regions/europe/turkey-cyprus/turkey/230-the-rising-costs-of-turkey-s-syrian-quagmire.aspx

International Labour Organization, *Assessment of the Impact of Syrian Refugees in Lebanon and Their Employment Profile*, Geneva: Regional Office for the Arab States, 2014. As of January 28, 2015:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_240134.pdf

International Medical Corps, *Rapid Needs Assessment of Gaziantep-Based Syrian Refugees: Survey Results*, International Medical Corps and Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants, 2014a.

———, *Rapid Needs Assessment of Istanbul-Based Syrian Refugees Survey Results, January 2014*, Turkey: International Medical Corps and Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants, 2014b.

International Network for Education in Emergencies, *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*, New York, 2010. As of January 14, 2015:
http://www.ineesite.org/eietrainingmodule/cases/learningistheirfuture/pdf/Minimum_Standards_English_2010.pdf

———, "Mapping the Education Response to the Syrian Crisis," 2014. As of January 14, 2015:
http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Mapping_the_Education_Response_to_the_Syrian_Crisis_FINAL.pdf

International Rescue Committee, *Reaching the Breaking Point: An IRC Briefing Note on Syrian Refugees in Lebanon*, rescue.org, 2013. As of January 20, 2015:
http://www.rescue.org/sites/default/files/resource-file/Lebanon%20Policy%20Paper,%20Final%20-%20June%202013.pdf

Jenkins, Brian Michael, *The Dynamics of Syria's Civil War*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, PE-115-RC, 2014, pp. 3–4. As of September 1, 2014:
http://www.rand.org/pubs/perspectives/PE115.html

"Jordan Needs 72 New Schools to Accommodate Refugee Children—Majali," *Jordan Times*, December 3, 2014. As of January 14, 2015:
http://jordantimes.com/jordan-needs-72-new-schools-to-accommodate-refugee-children----majali

Kasbar, Toufic, "Syria War, Refugees Add to Lebanon's Economic Crisis," *Al-Monitor*, May 18, 2014. As of January 28, 2015:
http://www.al-monitor.com/pulse/politics/2014/05/lebanon-syria-conflict-refugees-economy-challenges-state.html

Kayaoğlu, Barin, "Turkey Restricts Academic Research on Syrian Refugees," *Al-Monitor*, May 27, 2015. As of July 24, 2015:
http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2015/05/turkey-syria-government-restricts-academic-research.html

Kirişci, Kemal, *Syrian Refugees and Turkey's Challenges: Going Beyond Hospitality*, Washington, D.C.: Brookings Institution, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2014/05/12%20turkey%20syrian%20refugees%20kirisci/syrian%20refugees%20and%20turkeys%20challenges%20may%2014%202014.pdf

Kirk, Jackie, ed. *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*, Paris: UNESCO-IIEP, 2009.

Kolcu, Gamze, "350,000 School-Aged Syrian Children in Turkey, Just Half Receiving Education," *Hurriyet Daily News*, October 25, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.hurriyetdailynews.com/350000-school-aged-syrian-children-in-turkey-just-half-receiving-education.aspx?PageID=238&NID=73456&NewsCatID=341

Lebanese Institute for Democracy and Human Rights, *The Legal Report of the Situation of the Syrian Refugees in Lebanon*, Beirut, 2013. As of January 21, 2015:
http://www.dchrs.org/english/File/Reports/Syrian_Refugees_in_Lebanon_En.pdf

Linden, Toby, *Double-Shift Secondary Schools: Possibilities and Issues*, Washington, D.C.: World Bank, 2001. As of January 26, 2015:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Double_shift_secondary_schools_En01.pdf

Loescher, Gil, and James Milner, "Protracted Displacement: Understanding the Challenge," *Forced Migration Review*, No. 33, 2009, pp. 9–11. As of January 14, 2015:
http://www.fmreview.org/en/FMRpdfs/FMR33/FMR33.pdf

MEHE—See Ministry of Education and Higher Education.

Mekki, Najwa, "For Syrian Children in Turkey, School Brings Choices and Challenges," June 10, 2013. As of July 24, 2015:
http://www.unicef.org/education/Turkey_69603.html

Ministry of Education, data shared with authors, Jordan, August 26, 2014.

Ministry of Education and Higher Education, "MEHE Response to the Syrian Crisis," presentation to authors, Lebanon, February 2014a.

———, *Reaching All Children with Education in Lebanon*, June 2014b.

Ministry of Planning and International Cooperation, *Final Draft National Resilience Plan 2014–2016*, Jordan, 2014a. As of January 28, 2015:
http://static1.squarespace.com/static/522c2552e4b0d3c39ccd1e00/t/53f300ffe4b082b86e9e72bd/1408434431620/NRP_FinalDraft_June2014.pdf

———, *Jordan Response Plan Refugee Pillar Needs Assessment*, Jordan, 2014b.

———, *Jordan Response Plan for the Syria Crisis: 2015*, 2015. As of January 28, 2015:
https://docs.unocha.org/sites/dms/Syria/Jordan%20Response%20Plan.pdf

MOE—*See* Ministry of Education.

MOPIC—*See* Ministry of Planning and International Cooperation.

Morand, MaryBeth, Katherine Mahoney, Shaula Bellour, and Janice Rabkin, *The Implementation of UNHCR's Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas: Global Survey—2012*, Geneva: UN High Commissioner for Refugees, 2013. As of January 2015:
http://www.unhcr.org/516d658c9.pdf

Naylor, Hugh, "Syrian Refugees Become Less Welcome in Lebanon, as New Entry Rules Take Effect," *Washington Post*, January 5, 2015. As of January 28, 2015:
http://www.washingtonpost.com/world/syrian-refugees-become-less-welcome-in-lebanon-as-new-entry-rules-take-effect/2015/01/05/7e412f59-b357-4af4-95a4-5edf3df7af06_story.html

Nebehay, Stephanie, "Syrians Largest Refugee Group After Palestinians: U.N.," January 7, 2015. As of January 15, 2015:
http://www.reuters.com/article/2015/01/07/us-mideast-crisis-syria-refugees-idUSKBN0KG0AZ20150107

Niens, Ulrike, and Ed Cairns, "Conflict, Contact, and Education in Northern Ireland," *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 4, 2005, pp. 337–344.

OCHA—*See* United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

OECD—*See* Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Olwan, Mohamed Y., *Iraqi Refugees in Jordan: Legal Perspective*, CARIM Analytic and Synthetic Notes 2009/22, Legal Module, 2009. As of January 14, 2015:
http://cadmus.eui.eu/handle/1814/11253

Organisation for Economic Co-Operation and Development, *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, Paris, 2009. As of July 24, 2015:
http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2009oecdindicators.htm

Orhan, Oytun, *The Situation of Syrian Refugees in the Neighboring Countries: Findings, Conclusions, and Recommendations*, Ankara: Center for Middle Eastern Strategic Studies (ORSAM), Report No: 189, April 2014. As of January 14, 2015: http://www.orsam.org.tr/en/enUploads/Article/Files/201452_189ing.pdf

Ouseley, Herman, *Community Pride Not Prejudice: Making Diversity Work in Bradford*, Bradford, UK: Bradford Vision, 2001.

Özer, Serap, Selçuk Şirin, and Brit Oppedal, *Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey*, 2013. As of January 21, 2015: http://www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf

Parkinson, Sarah E., *Educational Aftershocks for Syrian Refugees in Lebanon*, Washington, D.C.: Middle East Research and Information Project, September 7, 2014. As of January 14, 2015: http://www.merip.org/educational-aftershocks-syrian-refugees-lebanon

PeaceGeeks, "UNHCR App for Syrian Refugees," undated. As of January 20, 2015: http://digitalhumanitarians.com/content/unhcr-app-syrian-refugees

Pettigrew, Thomas F., and Linda R. Tropp, "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, May 2006, pp. 751–783.

"Prince El-Hassan: Syrian Refugees Crisis Requires National-Level Thinking," Ammon News, December 7, 2014. As of January 20, 2015: http://en.ammonnews.net/article.aspx?articleno=27251#.VJlCqV4BA

Pryor, Michael, "New Model Partnership," *Public Private Finance*, May 2006, pp. 17–19. As of January 2015: http://connection.ebscohost.com/c/articles/20904654/new-model-partnership

REACH—See Renewed Efforts Against Child Hunger.

Regional Refugee and Resilience Plan, *3RP Regional Progress Report, June 2015*, 2015a. As of September 22, 2015: http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/06/3RP-Progress-Report.pdf

———, *Regional Quarterly Update—March 2015: Education*, 3RP Regional Refugee & Resilience Plan 2015–2016, 2015b. As of January 28, 2015: http://www.3rpsyriacrisis.org/

———, *Regional Refugee and Resilience Plan 2015–2016 in Response to the Syria Crisis: Regional Strategic Overview*, 2015c. As of January 28, 2015: http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/01/3RP-Report-Overview.pdf

———, *Regional Refugee and Resilience Plan 2015–2016: Lebanon*, 2015d. As of January 28, 2015:
http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2014/12/3RP-Report-Lebanon-formatted.pdf

———, *Regional Refugee and Resilience Plan 2015–2016: Turkey*, 2015e. As of January 28, 2015:
http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/01/3RP-Report-Turkey-A4-low-res.pdf

Renewed Efforts Against Child Hunger, *Access to Education for Syrian Refugee Children in Zaatari Camp, Jordan—Joint Education Needs Assessment Report*, Jordan: Education Sector Working Group, 2014a. As of July 24, 2015:
https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7394

———, *Akkar Public Schools Assessment: Akkar District—North Governorate—Lebanon: Assessment Report March 2014*, Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2014b.

———, *Joint Education Needs Assesment Report: Access to Education for Syrian Refugee Children and Youth in Host Communities*, Jordan: Education Sector Working Group, 2015. As of July 24, 2015:
https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=8570

Rotberg, Robert I., *Corruption, Global Security, and World Order*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2009.

"Schools Pilot Launched," *Middle East Economic Digest (MEED)*, December 15, 2006.

Shteiwi, Musa, Jonathan Walsh, and Christina Klassen, *Coping with the Crisis: A Review of the Response to Syrian Refugees in Jordan*, Center for Strategic Studies, 2014. As of January 26, 2015:
http://www.jcss.org/Photos/635520970736179906.pdf

Sinclair, Margaret, "Education in Emergencies," in Jeff Crisp, Christopher Talbot, and Daiana B. Cipollone, eds., *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*, Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2001. As of March 19, 2015:
http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=4a1d5ba36&query=Education%20in%20Emergencies

Song, Suzan, *Mental Health/Psychosocial and Child Protection Assessment for Syrian Refugee Adolescents in Za'atari Refugee Camp, Jordan*, Amman: UN Children's Fund, International Medical Corps, 2013. As of January 21, 2015:
http://reliefweb.int/report/jordan/mental-healthpsychosocial-and-child-protection-assessment-syrian-refugee-adolescents

Stainback, John, and Michael B. Donahue, "Outside the Budget Box—Public/Private Partnership as a Creative Vehicle for Finance and Delivery of Public School Facilities," *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, Vol. 131, No. 4, 2005, pp. 292–296.

"Syrian Refugees Get to Work in Turkey," *Al-Monitor*, July 22, 2014. As of January 2015:
http://www.al-monitor.com/pulse/politics/2014/07/syrian-refugees-turkey-provide-work.html

TIMSS—*See* Trends in International Mathematics and Science Study.

Trends in International Mathematics and Science Study, "TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2011," 2012. As of January 21, 2015:
http://timssandpirls.bc.edu/data-release-2011/pdf/Overview-TIMSS-and-PIRLS-2011-Achievement.pdf

UNHCR—*See* United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF—*See* United Nations Children's Fund.

United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, December 10, 1948. As of October 14, 2015:
http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml

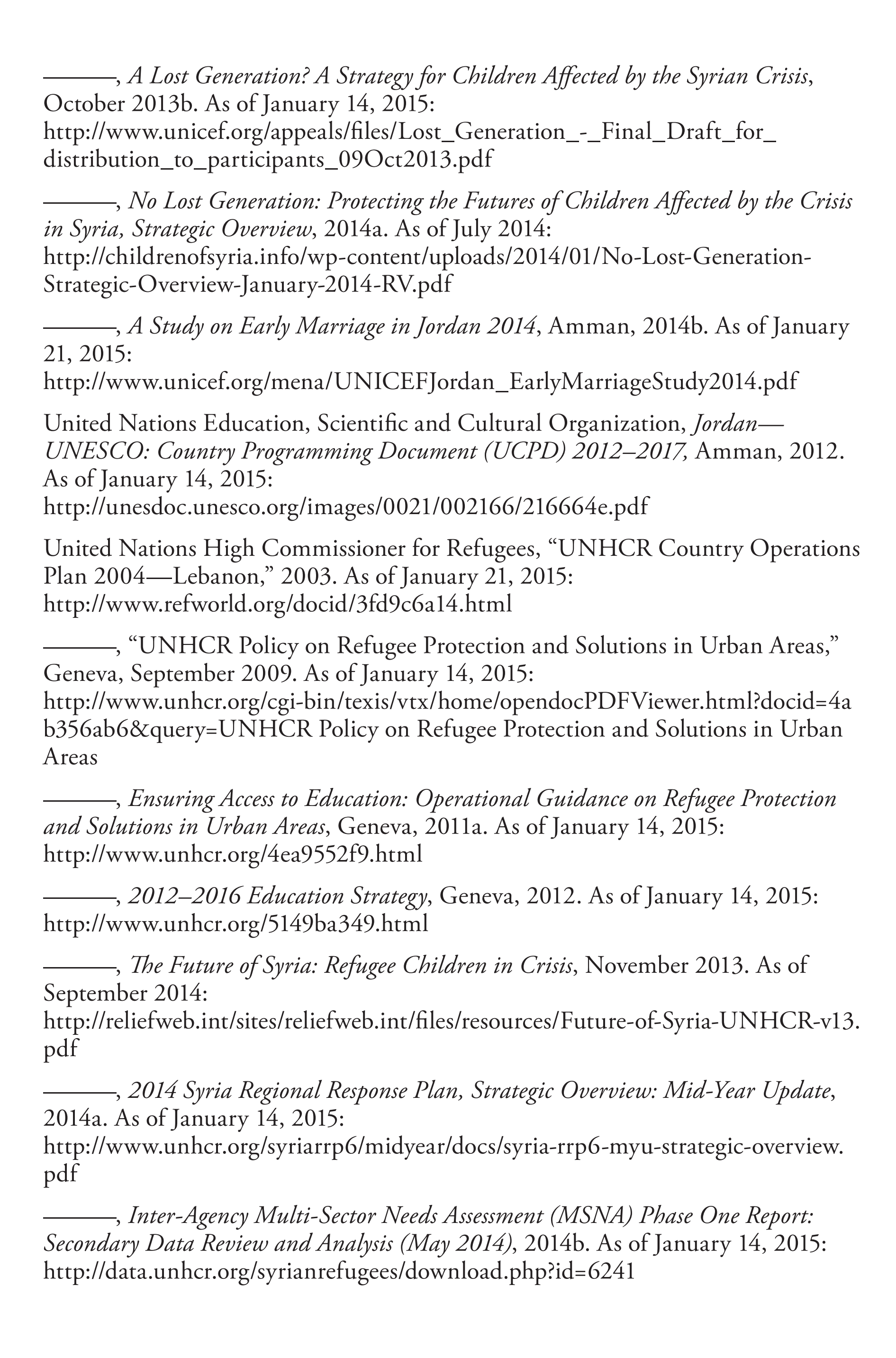
———, *Convention Relating to the Status of Refugees*, July 28, 1950. As of October 14, 2015:
http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfRefugees.aspx

———, *Convention on the Rights of the Child (61st plenary meeting ed.)*, New York, United Nations General Assembly, A/RES/44/25, 1989. As of October 14, 2015:
http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

———, *The Right to Education of Migrants, Refugees and Asylum- Seekers, Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz*, New York, United Nations General Assembly, A/HRC/14/25, April 16, 2010a. As of October 15, 2015:
http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/14session/A.HRC.14.25_en.pdf

———, *The Right to Education in Emergency Situations: Resolution*, New York, United Nations General Assembly, A/RES/64/290, July 27, 2010b. As of October 15, 2015:
http://www.refworld.org/docid/4c6241bb2.html

United Nations Children's Fund, *Shattered Lives: Challenges and Priorities for Syrian Children and Women in Jordan*, Amman, Jordan, June 2013a. As of July 2014:
http://www.unicef.org/infobycountry/files/Shattered_Lives_June10.pdf



———, *A Lost Generation? A Strategy for Children Affected by the Syrian Crisis*, October 2013b. As of January 14, 2015:
http://www.unicef.org/appeals/files/Lost_Generation_-_Final_Draft_for_distribution_to_participants_09Oct2013.pdf

———, *No Lost Generation: Protecting the Futures of Children Affected by the Crisis in Syria, Strategic Overview*, 2014a. As of July 2014:
http://childrenofsyria.info/wp-content/uploads/2014/01/No-Lost-Generation-Strategic-Overview-January-2014-RV.pdf

———, *A Study on Early Marriage in Jordan 2014*, Amman, 2014b. As of January 21, 2015:
http://www.unicef.org/mena/UNICEFJordan_EarlyMarriageStudy2014.pdf

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, *Jordan—UNESCO: Country Programming Document (UCPD) 2012–2017,* Amman, 2012. As of January 14, 2015:
http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216664e.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees, "UNHCR Country Operations Plan 2004—Lebanon," 2003. As of January 21, 2015:
http://www.refworld.org/docid/3fd9c6a14.html

———, "UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas," Geneva, September 2009. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=4ab356ab6&query=UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas

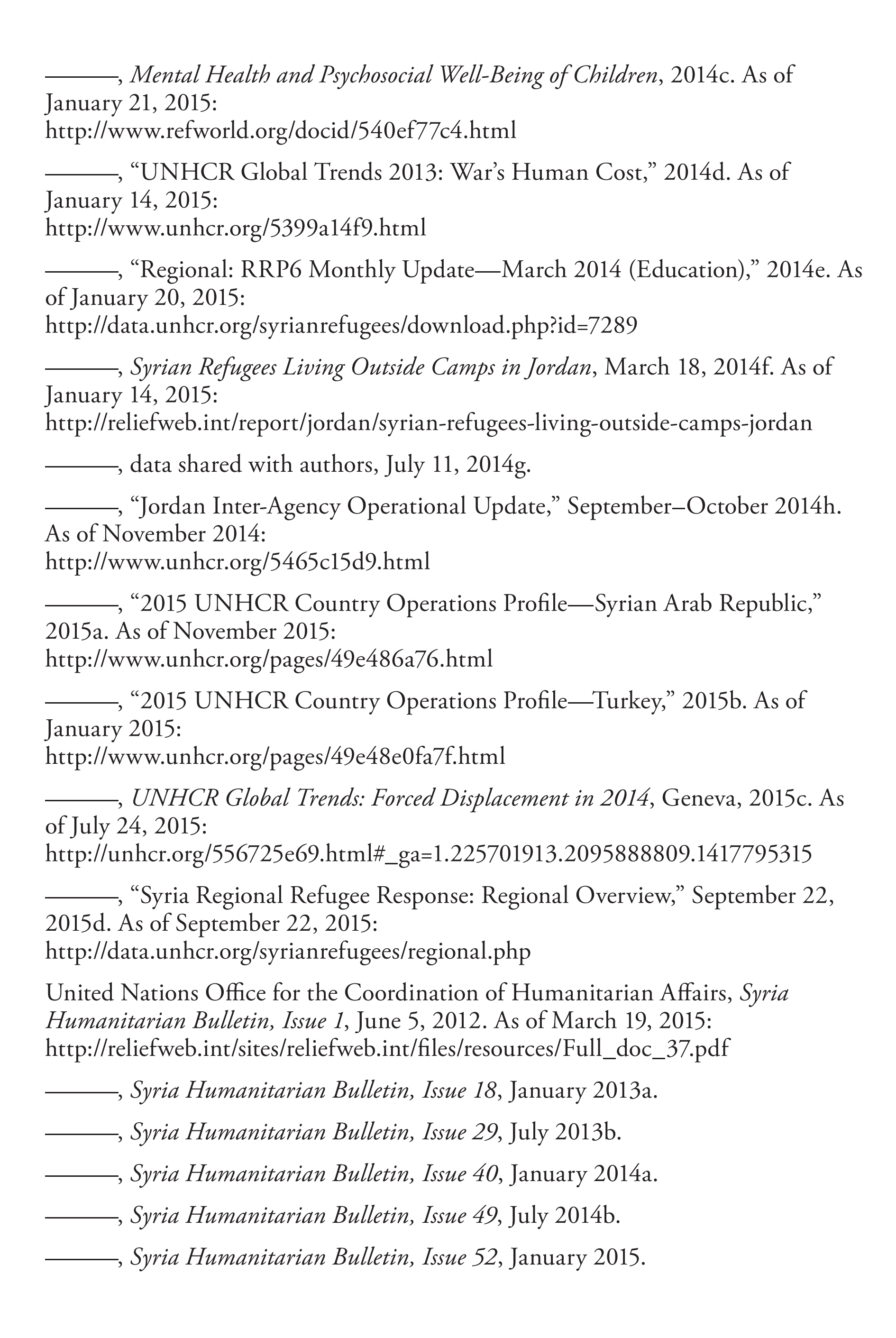
———, *Ensuring Access to Education: Operational Guidance on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas*, Geneva, 2011a. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/4ea9552f9.html

———, *2012–2016 Education Strategy*, Geneva, 2012. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/5149ba349.html

———, *The Future of Syria: Refugee Children in Crisis*, November 2013. As of September 2014:
http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Future-of-Syria-UNHCR-v13.pdf

———, *2014 Syria Regional Response Plan, Strategic Overview: Mid-Year Update*, 2014a. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/syriarrp6/midyear/docs/syria-rrp6-myu-strategic-overview.pdf

———, *Inter-Agency Multi-Sector Needs Assessment (MSNA) Phase One Report: Secondary Data Review and Analysis (May 2014)*, 2014b. As of January 14, 2015:
http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=6241



———, *Mental Health and Psychosocial Well-Being of Children*, 2014c. As of January 21, 2015:
http://www.refworld.org/docid/540ef77c4.html

———, "UNHCR Global Trends 2013: War's Human Cost," 2014d. As of January 14, 2015:
http://www.unhcr.org/5399a14f9.html

———, "Regional: RRP6 Monthly Update—March 2014 (Education)," 2014e. As of January 20, 2015:
http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7289

———, *Syrian Refugees Living Outside Camps in Jordan*, March 18, 2014f. As of January 14, 2015:
http://reliefweb.int/report/jordan/syrian-refugees-living-outside-camps-jordan

———, data shared with authors, July 11, 2014g.

———, "Jordan Inter-Agency Operational Update," September–October 2014h. As of November 2014:
http://www.unhcr.org/5465c15d9.html

———, "2015 UNHCR Country Operations Profile—Syrian Arab Republic," 2015a. As of November 2015:
http://www.unhcr.org/pages/49e486a76.html

———, "2015 UNHCR Country Operations Profile—Turkey," 2015b. As of January 2015:
http://www.unhcr.org/pages/49e48e0fa7f.html

———, *UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2014*, Geneva, 2015c. As of July 24, 2015:
http://unhcr.org/556725e69.html#_ga=1.225701913.2095888809.1417795315

———, "Syria Regional Refugee Response: Regional Overview," September 22, 2015d. As of September 22, 2015:
http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 1*, June 5, 2012. As of March 19, 2015:
http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Full_doc_37.pdf

———, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 18*, January 2013a.

———, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 29*, July 2013b.

———, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 40*, January 2014a.

———, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 49*, July 2014b.

———, *Syria Humanitarian Bulletin, Issue 52*, January 2015.

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East, "Education in Lebanon," 2013. As of January 14, 2015:
http://www.unrwa.org/activity/education-lebanon

UNRWA—*See* United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East.

Van Laar, Colette, Shana Levin, and Jim Sidanius, "Ingroup and Outgroup Contact: A Longitudinal Study of the Effects of Cross-Ethnic Friendships, Dates, Roommate Relationships and Participation in Segregated Organizations," in Wagner, Ulrich, Linda R. Tropp, Gillian Finchilescu, and Colin Tredoux, eds., *Improving Intergroup Relations: On the Legacy of Thomas F. Pettigrew*, Oxford, UK: Blackwell, 2008, pp. 127–142.

World Bank, "Education Reform for Knowledge Economy I Program: Overview," undated. As of January 21, 2015:
http://www.worldbank.org/projects/P075829/education-reform-knowledge-economy-program?lang=en

———, *Lebanon: Economic and Social Impact Assessment of the Syrian Conflict*, Report No. 81098-LB, September 2013. As of March 19, 2015:
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/09/24/000333037_20130924111238/Rendered/PDF/810980LB0box379831B00P14754500PUBLIC0.pdf

———, "Population, Total," 2015. As of January 28, 2015:
http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL

Yeginsu, Ceylan, "Turkey Strengthens Rights of Syrian Refugees," *New York Times*, December 29, 2014. As of January 14, 2015:
http://www.nytimes.com/2014/12/30/world/europe/turkey-strengthens-rights-of-syrian-refugees.html?partner=rss&emc=rss&smid=tw-nytimesworld&_r=1

Yukhananov, Anna, "World Bank OKs $150 Mln to Help Jordan with Syria Refugees," Reuters, July 18, 2013. As of January 14, 2015:
http://www.reuters.com/article/2013/07/18/syria-crisis-worldbank-idUSL1N0FO1YY20130718

مـع بلـوغ عـدد اللاجئـين السـوريين أربعـة ملاييـن اعتباراً مـن أيلول 2015، تبـرز حاجـةٌ ملحّةٌ إلى تطويـر حلـول قصيـرة وطويلـة الأجـل لتوفيـر التعليـم لأطفـال هـذه الفئة. يسـتعرض هـذا التقرير التعليـم الـذي يتلقّـاه اللاجئـون السـوريون فـي البلـدان الثلاثـة المجاورة التـي تضمّ أكبـر عددٍ من اللاجئيـن أي تركيـا ولبنـان والأردن، كمـا يتولّـى التقريـر تحليـل أربعـة مجـالات، وهـي الوصول إلى التعليـم وإدارتـه والمجتمـع وجـودة التعليـم. وتتضمّـن أهـداف هـذه السياسـات المرجوة وضع الحاجـة الملحّـة لتحسـين إمكانيـة وصـول اللاجئيـن إلـى التعليـم في سـلّم الأولويـات، والإنتقال مـن اسـتجابة إنسـانية قصيـرة الأمـد إلـى اسـتجابة تنمويـة طويلة الأمـد، والإسـتثمار في قدرة الحكومـات علـى توفيـر التعليـم وفـي خلـق بدائـل نظاميـة وذات نوعيـة جيـدة لأنظمـة التعليم العـام، وتحسـين البيانـات لدعـم عمليـة إتخـاذ القـرار، وتطويـر إسـتراتيجية تداوليـة تتمحـور حول كيفيـة دمـج الأطفـال السـوريين وأطفـال البلـد المسـتضيف في المـدارس أو اختيـار الفصل بينهـم لتعزيـز الترابـط الإجتماعـي، والحـدّ مـن عمالـة الأطفـال، وتوفيـر التعليم عبـر خلق سياسـات اسـتخدام للبالغيـن، وتطبيـق خطـوات معيّنـة لتحسـين جـودة التعليـم للاجئيـن والمواطنيـن على حدٍّ سـواء.





$20.00

ISBN-10 0-8330-9239-1
ISBN-13 978-0-8330-9239-7



Arabic Translation
"Education of Syrian Refugee Children"
RR-859/1-CMEEP